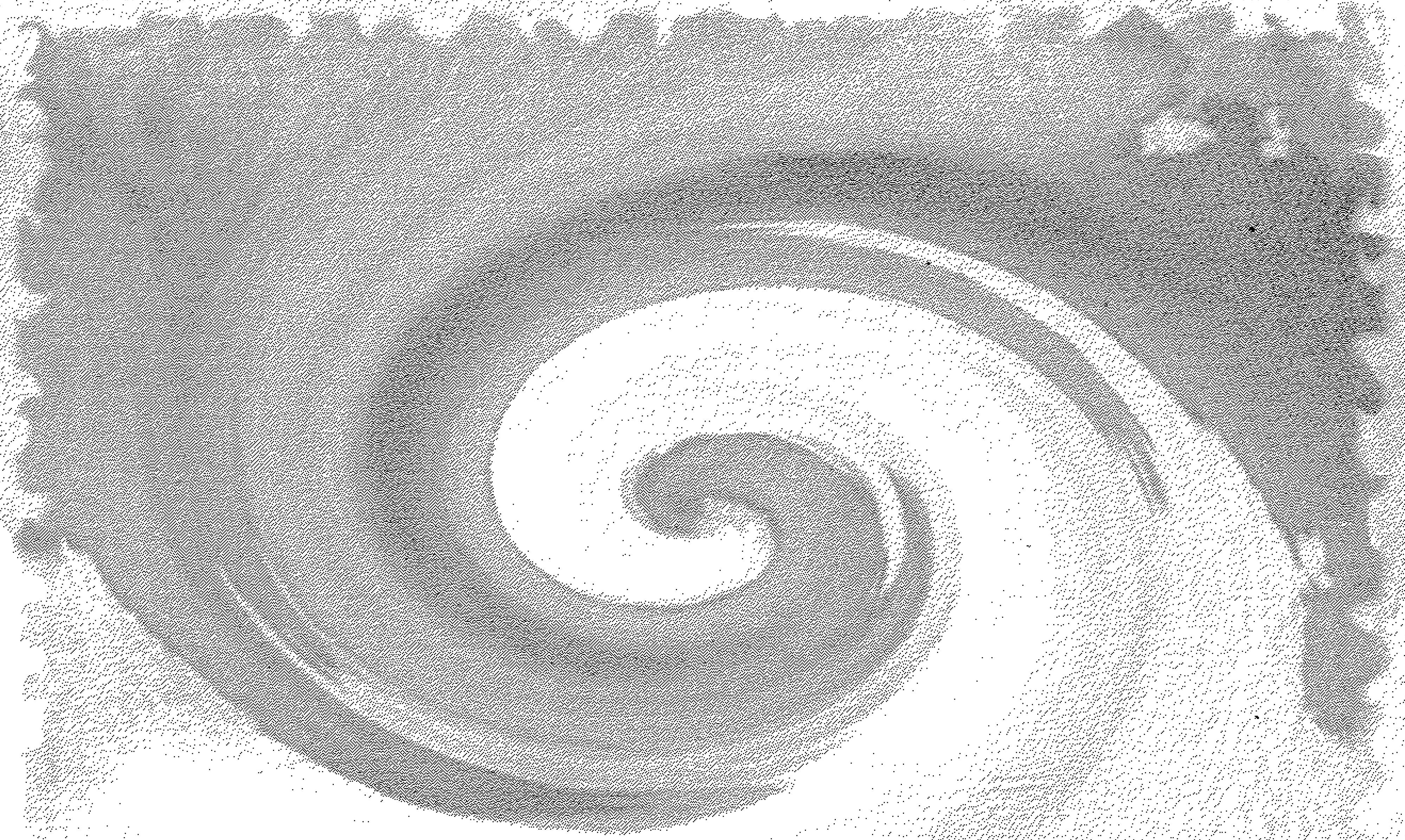
المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر
بدمشق

# تعليم الموهوبين والمتفوقين

ترجمة الطبعة الإنكليزية الرابعة



تأليف: Gary A. Davis & Sylvia B. Rimm

ترجمة : د. عطوف محمود ياسين

مراجعة: أ. زهير مصطفى

المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم



المركز العربي
للتعريب والترجمة والتأليف والنشر

# تعليم
# الموهوبين والمتفوقين

# تعليم
# الموهوبين والمتفوقين

تأليف

Gary A. Davis          Sylvia B. Rimm

ترجمة

الدكتور عطوف محمود ياسين

مراجعة

الأستاذ زهير مصطفى

دمشق          2001

# EDUCATION OF THE GIFTED AND TALENTED *Fourth Edition*

Gary A. Davis

Sylvia B. Rimm



**تعليم الموهوبين والمتفوقين**

ترجمة: د. عطوف محمود ياسين

المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق

ص.ب: 3752 - دمشق - الجمهورية العربية السورية

هاتف: 3334876 11 963+ ـ فاكس: 3330998

E-mail: acatap@net.sy

Web Site: www.acatap.htmlplanet.com

# محتويات الكتاب

تنحصر أهداف هذا الكتاب بما يأتي:

تقديم برامج ذات تصميم علمي لتلبـــية الاحتياجات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية للطلاب الموهوبـــين والمتفوقين Gifted and Talented Student.

مساعدة الموهوبـــين والمتفوّقين ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرار بأنفسهم؛ بحيث تتكون لديهم المبادرة للعمل والفعل المستقل Self Initiated Action.

تطوير قدرات الموهوبـــين، والمتفوقين ليتمكّنوا من حل المشكلات، وتطوير مهارات التفكير الإبداعي ومهارات البحث العلمي لديهم. وتقوية اهتماماتهم الفردية، ومهارات الدراسة المستقلة، وتقوية مهارات الاتصال – والتواصل؛ ويقوم هذا الكتاب بتزويد الموهوبـــين بدوافع وحوافز فكرية من خلال التواصل مع طلبة متفوقين من ذوي المستويات العالية؛ والحوافز – غير الاعتيادية – ويسعى هذا الكتاب لتوسيع آفاق الطلبة بنشاطات تعلّمية تشتمل على مصادر قائمة في بـــيئة المجتمع المحلي.

يهدف هذا الكتاب إلى الوصول بالتعلّم والتطوير الفردي عند الموهوبـــين والمتفوقين إلى أعلى درجاته، ويهبط بدرجة الملل؛ والارتياب. والإحباط إلى الحد الأدنى لديهم.

تمكين الطلبة الموهوبـــين من إدراك قيمة عطائهم وتطوير أنفسهم، ومشاركتهم في خدمة المجتمع.

إن هنالك أهدافاً تربوية مُحدّدة وبرامج ترتبط بالموهوبـــين والمتفوقين، لتطوير طاقاتهم المتميّزة؛ تلك هي أهداف هذا الكتاب.

إن هذه الفئة الاستثنائية من الطلاب تتميّز بطاقات خاصة، واحتياجات، ولها مشكلاتها وصعوباتها. ولدى هؤلاء الموهوبـــين قُدرات هائلة يمكن أن يُقدموها عطاءً ثريّـــاً للمجتمع. إن كل مجتمع يدين للموهوبـــين فيه؛ والواجب يقتضي مساعدتهم للارتقاء بمواهبهم، وإعدادهم ليكونوا قادة المستقبل، وموردا من موارد التخصّص والثروة القومية والمهنيّة للوطن. إن هذه الفئة الموهوبة من الطلبة؛ لديها رصيدٌ ضخمٌ من الموارد الطبـــيعية للقدرات الاستثنائية التي لا يجوز لأي وطن إهمالُها أو عدم العناية بها.

وقد بدأ الاهتمام بالموهوبـــين والمتفوقين منذ مُنتصف السبعينيات لاحتوائهم من خلال البرامج التربوية التي تحتضن احتياجاتهم؛ وانتشر الوعي العام للاهتمام بهم في شتى المستويات التربوية؛ والشعبـــية؛ بشكلٍ لم يكن له وجود سابق من رعاية وعناية اهتمام. وقد تجلّى ذلك الاهتمام من خلال التشريعات الفيدرالية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية كلها؛ ومن طرح مفاهيم؛ وقوانين، وتعاريف؛ وفئات متخصصة من الأساتذة، وبرامج جديدة؛ وميزانيات لتمويلها ومتابعتها مما يحقق التطوير المأمول والمردود المنشود الذي يعود على المجتمع بالخير في استثمار تلك الطاقات الموهوبة. وقد باشرت المدن والمناطق التعليمية بتعيين خبراء ومديرين للتنسيق في الجهود الهادفة لتحقيق إثراء التعلّم Learning-Enrichment والتسريع فيه Acceleration ليتعطف المجتمع الثمرة اليانعة من جهود المتفوقين وعطاءاتهم؛

من خلال خُطط مدروسة للتسريع والإثراء. وكثيرون من الأساتذة المتحمسين باشروا بتخطيط البرامج والنشاطات والمشروعات للطلبة الموهوبـــين والمتفوقين في صفوفهم.

وقبل نهاية العام 1990 حدث نوع من التباطؤ في حركة الاهتمام بالموهوبـــين، ومع ذلك فلدينا نوع من التفاؤل المُحاط بالحذر we are cautiously optimistic بأن ما أصاب حركة العناية بالمتفوقين لن يجعلها تتراجع. وسنلاحظ في (الفصل الأول) من هذا الكتاب أنّ (الولادة الجديدة New Re-Birth). للاهتمام بالموهوبـــين قد بدأت بعض بالانتشار من جديد. وبدأ بعض المناطق التعليمية ومربون متحمسون برفع الصوت والعمل الدؤوب، لتحقيق العدل والإنصاف لفئة الموهوبـــين من الطلبة وضرورة إعداد ما يناسبهم من برامج طبقاً لاحتياجاتهم غير الاعتياديّة.

وقد برزت ظاهرة (التعلم التعاوني Cooperative Learning)، الذي يقدم للطلاب كافةً العون والاهتمام، ويستثني الموهوبـــين وهذا الاتجاه أدى إلى نوع من التراجع في حركة العناية بالمتفوقين حصراً.

إن التعلم التعاوني يقدم فوائد تربوية وتعليمية واجتماعية لمعظم التلاميذ لكنه لا يقدم للموهوبـــين ما يحتاجون إليه من (إثراء وتسريع للتعلم Enrichment and Learning Acceleration. والمتفوقون يحتاجون إلى برامج فيها استقلال ومُبادرات ذاتية حُرّة؛ لتطوير مهارات الإبداع لديهم، وهم بحاجة إلى مجموعات طلاّبـــية متفوّقة ومُتسارعة وبعيدة عن البطء التقليدي.

وهناك عامل آخر كان له أثره في برامج الموهوبـــين؛ وهو (الاقتصاد)؛ فالميزانية تدفع حركة الموهوبـــين إلى الأمام، لتمويل البرامج؛ وقد دافع النقاد لمصلحة الطلاب (كلهم) دون تحديد وليست خاصةً بالمتفوقين الذين لا يحتاجون للمساعدة في رأي النُقّاد. وحين تقل الموارد المالية تتعثر وتتراجع برامج الموهوبـــين. واضطرت المناطق التعليمية إلى الاستماع لشكاوي النقاد. وبدأ منظور تحسين التربـــية يشتمل على تطوير للطلاب كافةً بمن منهم من المتفوقين ـــ من ذوي المستويات العالية بإضافة نشاطات وبرامج تتحدى قدراتهم ضمن الصفوف النظاميّة.

وإن هذا الكتاب؛ لن يُغير عقول النقاد، الذين يتصوّرون بأن (حصر الاهتمام بالمتفوقين) هو إجراء غير عادل؛ وغير ديمقراطي. وأن المنافع التي أشرنا إليها في بداية مقدمة هذا الكتاب لن تفي بالغرض في الدفاع عن (خصوصية التربـــية والتعليم للمتفوّقين)؛ فالطرف الآخر في الحوار يفترض بأن (ديمقراطية التعليم) تستلزم (المساواة) بـــين الطلبة كافة بغض النظر عن (خصوصية القُدرات)؛ والفروق الفردية فيما بـــينهم؛ ولكل مناقشة جانبان ولكن هذا الكتاب، سيسعى جاهداً (للتخفيف من الأخطاء) التطبـــيقية التي حدثت وما تزال؛ في برامج ونماذج تعليم وتربـــية الموهوبـــين.

إن تكرار الأخطاء أحياناً يؤدي إلى القضاء على البرنامج ويهدم الغاية منه. وتبدأ الأخطاء منذ تحديد أهداف البرنامج، وتتواصل إلى مدى مشاركة الطلاب ونوعها وتتابع إلى مرحلة تقييم الأداء والتطبـــيق ومدى النجاح أو الإخفاق، والخطأ يقع أو يتكرر في كل مرحلة والمهم أن يتزوّد القارئ بالوعي الكافي للقضايا والبدائل ليختار بنفسه ما يجده أكثر صواباً ودقّةً؛ وبالتالي يصل إلى قرارات سديدة؛ وخيارات صحيحة قائمة على معرفة، وإدراك، وتوثيق مَعرفي.

وحين نتأمل برامج الموهوبـــين من منظار تقييمي نقدي؛ فإننا نستنتج بأنه (لا يوجد برنامج كامل) بشكل مُطلق؛ فالحقائق نسبـــية Relative and not Absolute: وهناك (قليل من الإجابات الصحيحة ذات الصّفة المطلقة حول

خُطط وبرامج الموهوبـــين لأن (الكمال والصحيح) Rightness or Perfection: يتوقف على احتياجات الطالب المُحددة؛ والظروف المحيطة بخصوصياتهم التربوية؛ ومع ذلك فهنالك (الكثير) من الإجابات الخاطئة والأساليب غير الكاملة؛ وهذا (الكتاب) سيضع أمام القارئ الحقائق ليختار بنفسه الأكثر صواباً بـــينها؛ وبذلك يبتعد عن الخطأ.

لقد جرى إعداد هذا النص كمقدمة، لموضوع مُثير للغاية يتمثّل في تربـــية الموهوبـــين؛ وأصبح الكتاب في فصوله ومَضْمونه صالحاً لطلبة الجامعات والدراسات العليا من القرّاء؛ وكذلك مصدراً لأساتذة المرحلة الابتدائية والثانوية؛ تتسع فوائدهُ فتعم الاختصاصيين النفسيين في المدارس، والمرشدين والإداريين وأولياء الأمور؛ ويفيد هذا الكتاب (هؤلاء كلهم) على وجه التحديد. وخصوصاً الأفراد الذين يُحيطون بالموهوبـــين والذين ساد بـــينهم شعور المَلَلْ؛ أو التجاهل نحو الطلبة المتفوقين و الموهوبـــين وضرورة الاهتمام بهم والعناية بقُدراتهم غير الاعتيادية. ويُشكّل هذا الكتاب مقدمة تطرح أفكاراً مُعمّقة تتضمّن مظاهر تطوير وتخطيط البرامج جميعها: إعداد وصوغ فلسفة البرامج؛ المسوغات والمبرّرات؛ والأهداف المُحدّدة. التعرف على الموهوبـــين والمتفوقين. وضع الخطوط العريضة لنظرية ترتكز على نشاطات (الإثراء والتسريع) في التعلم. تقييم متواصل للبرنامج وخصوصاً بعد التطبـــيق. كما يتضمن هذا الكتاب أشكالاً متعددة من استمارات التقييم ذات معايير دقيقة: Rating Scales واستبانات لتقييم العمل؛ وتحديد الموهوبـــين والتعرّف عليهم Identification Questionnaires: كما يُقدم الكتاب نماذج Models حافزة تطرح أمام القراء والمتخصصين (أدوات ذات مغزى) لخلق (برامج مُحدّدة) لصالح الموهوبـــين. ويوجد إلى جانب النماذج الحافزة Beside the Inspiring Models قائمة تُحدّد فلسفة وأهدافاً واستراتيجيات إثرائية وخططاً لتسريع التعلم، وأساليب للتعليم الإبداعي، والتفكير النقدي، وقضايا أخرى ذات أهمية مركزيّة. وهناك (نماذج للمناهج)، وتخطيط مباشر للبرامج، ونماذج تقود عملية التقييم؛ بدءاً بالقاعدة النظرية؛ ومبررات ومسوغات لكل ما يُطرح Rationale: مصاحبةً باستراتيجيات وتوصيات مُقترحة.

ومن اللافت والمهم في هذا الكتاب انه لم يُهمل البرامج والتعرّف والاهتمام بالمتفوّقات والموهوبات وكذلك الموهوبـــين من ذوي الأصول الحضارية والعرقية المختلفة عن الأصول الأمريكية ـ الأوروبـــية. وهم في معظمهم من أصول إسبانية وإفريقية وهندية؛ وقد برز منهم (موهوبون) رغم خلفياتهم في الإخفاق ببعض الجوانب الأخرى، وخصوصاً الخلفية الاقتصادية الفقيرة ذات الدخل المحدود، أو الحرمان العاطفي أو المعوقين.

و لم يعد غريباً أن الكثير من البرامج والنماذج السابقة لم تهتم بهذه الفئات من المهاجرين إلى أمريكا والمنحدرين من ثقافات مختلفة، بالرغم من وجود (موهوبـــين) بـــينهم؛ وقد توالد منهم الجيل الثالث، وبدأ الاهتمام بهم يتصاعد من جديد، نظراً لما تعاني عائلاتهم وأفرادهم من مشكلات واحتياجات ذات إلحاح وتحدّيات.

وإن (الطبعة الرابعة) لهذا الكتاب fourth edition تضمنّت (تحديثاً) لفصوله وموضوعاته updating فهناك (نماذج صغيرة واستجابات ذات مغزى) من تربويين أمثال: ستيرنبرغ، كالاهان، رينـــزولي وغيرهم Sternberg, Callahan and Rensulli: وقد أبدى هؤلاء المربون ملاحظات قيّمة ونقدية وإضافية على الكتاب حول: المنحنى الخاص بالذكاء (بـــيل كيرف The Bell Curve: منحنى الجرس؛ ذو السمعة السيّئة: ملاحظة من القسم التاريخي الأوروبـــي في قضيته فرز الطلبة الموهوبـــين وتكوين مجموعاتهم، وتكوين من ذوي القدرات العالية. مراجعة شاملة (لنظرية ستيرنبرغ الثلاثية) التي فتحت الآفاق والمعرفة حول موضوع الذكاء Sternberg Triarchic theory. إضافةً إلى رؤيته الجديدة

عن ظاهرة الموهوبـــية the phenomenon of giftedness: ويلخص هذا الكتاب أيضاً: الرؤية المتعلقة بتطور الموهبة. خصائص إضافية تشمل الملامح الإيجابـــية، والسلبـــية التي تتضمن الشخصية المتفوّقة. نموذج (ريم Rimm) بترجمتها الإسبانية (لأدوات اختيار الموهوبـــين). تلخيص برامج البحوث في الموهبة للمراحل المتوسطة والابتدائية. وصف (تريفنغر Treffinger) الخاص بالمستويات الأربعة للقدرة. تزويد القارئ؛ بوصف لكتابـــين جديدين حول تربـــية الشخصية لدى نوعيات الطلاب كافة. تحديث المعلومات كافة بالتقدم المُتجدّد في البرامج والصعاب التي تعترضها؛ وخصوصاً ما يواجهه المربون مع الإناث والطلاب المحرومين والعاجزين. ظهرت في الطبعة الرابعة الحالية لهذا الكتاب آراء جديدة وأفكار متطورة، حول أولياء الأمور وتقييم البرامج. اعترافاً بالجميل؛ وتقديراً للعلم والموضوعية؛ يقدم المؤلفان خالص الشكر إلى: (جين ريدل Jeane Riedl) للمساهمات القيّمة التي قدّمتها المربـــية.

والشكر إلى إليان، وباكون، وري شورت Allyn, Bacon and Ray Short لخبراتهم في الإشراف على مشروع الكتاب. والشكر إلى الكثير من (عائلات المتفوقين) التي قدمت لهذا الكتاب نماذج وأمثلة من واقع الحياة والميدان. وأخيراً نشكر عائلاتنا وقد منحتنا الكثير من التشجيع والتدعيم والخبرات التي شاركت في إثراء هذا الكتاب.

# تعليم الموهوبيـــن

## المواءمة بين التعليم والاحتياجات

## GIFTED EDUCATION

### MATCHING INSTRUCTION WITH NEEDS

*"إن عدم المواءمة، وغياب التنسيق بين المناهج، وقدرات الشباب الموهوبين يجعل المناهج عبئاً مفروضاً عليهم؛ وهذا في أغلب الأحيان يشكل مأساة أمريكية. إن التبديد والهدر الإنسانيين في أوقات الطلاب والهيئة التدريسيّة لا يقدّران بثمن. وإن هذا الضّياع والتبديد موجود في المدارس الغنية والفقيرة على حد سواء. وحتـــى في المدارس التـــي تتمتع ببرامج خاصة لفئة المتفوقين والموهوبين كبرامج راسخة ومشهورة" .*

جوزيف رينـــزولّي Joseph Renzulli (ص 75 - 76 1991)

في المدارس والصفوف حالياً عشرات الآلاف من الموهوبين والمتفوقين؛ يجلسون في مقاعدهم دون أن يُدرك أحدٌ مواهبهم المتميّزة أو يلبـــي حاجاهم المُلحّة. ويشعر كثير من هؤلاء المتفوقين بالملل وهم يتحملون معاناهم بالصبر وانتظار زملائهم في الصف النظامي ليتعلّموا مهارات ومفاهيم كان المتفوقون قد برعوا فيها قبل سنتين من أقراهم الطلبة ورفاقهم. ويجد بعض هؤلاء الموهوبين أنّ المدرسة (مكان لا يُطاق)؛ فيصطنعون المرض؛ أو يختلقون أعذاراً أخرى ليتهربوا من تفاهة الدروس التـــي يجتمعون فيها مع من هم أدنـــى من قُدراهم من الطلبة. ومن الموهوبين من يضطر تحت ضغوط معيّنة إلى إخفاء تفوقهم عن أقراهم الطلبة الذين لا يتعاطفون معهم؛ ولا يكترثون بهم؛ ومنهم من يلجأ إلى التسرّب dropout فيتخلى عن المدرسة كُليّاً؛ بمجرد أن تسمح لهم سنّهم القانونية بتركها. ويُسمّي بعض المربين هذه الظاهرة: الأزمة الصامتة the silent crisis (روس 1993، Ross : 1997).

ويتحمل القسم الآخر من الطلبة الموهوبين النظام المدرسي القائم بضغوطه وأعبائه بصبر وضيق؛ ولكنهم يُشبعون احتياجاهم الإبداعية فكرياً وفنياً خارج المنظومة المدرسة. ويوجد للأبناء المتفوقين المحظوظين آباء يقومون بالأعباء المالية في تشجيعهم بالتسجيل في دورات للرقص والموسيقى والفنون الجميلة. أما الموهوبون في الكيمياء فيشترون بعض الأجهزة، وآخرون يكتفون بالتدريب على (التلسكوب - المجهر) أو الحواسيب المنـــزلية. وهناك من يكتفي بالتردد على المكتبات العامة.

أما الأقل حظاً فيقنعون بما يحصلون عليه محاولين الاستفادة من الموارد المحيطة بهم إلى أقصى حدٍّ ممكن، وهؤلاء يدفعون بصمت ثمن أزمة crisis قد لا يُحسنون فهمها، بينما يفضل آخرون تجاهُلها. ويتجسد هذا الثمن بفقدان الفرص للنمو الأكاديمي، وفقدان التطوير الإبداعي لطاقاهم الكامنة. ومنهم يفقُد الحماسة والدافع نحو التفوق الدراسي وبعد ذلك؛ انخفاض

الإنجاز والنجاح في الحياة المهنية والعملية.

وثمّة عدد من التربويين وأولياء أمور الطلبة العاديين يرفضون الاعتراف بأن عدم الاهتمام بالموهوبين هو خسارة ويرون أن تركيز الاهتمام على المتفوقين هو نوع من النخبويّة الفئوية elitism انحياز غير عادل **unjustice and biased trend**.

وأن هذا الاتجاه أبعد ما يكون عن التوجه الديمقراطي الذي يجب أن يتعامل مع الطلبة جميعهم بميزان المساواة. وقد كشف (غالاغهير 1993، وكولانكيلو، وديفيز J.J. (Gallagher, Colangelo and Davis 1997: وسواهم؛ كشفوا النقاب عن موضوع الحب والكراهية في علاقتنا بخصوص (تعليم الموهوبين). وأكدوا احترامهم وإعجابهم بالطالب القادم من خلفية متواضعة؛ والحائز نجاحاً مهنياً أو تفوقاً دراسياً؛ ومع ذلك فقد ذكروا أن العدالة تقتضي معاملة الطلاب جميعهم على مستوى الأمة والمجتمع بالمساواة دون تمييز.

ويتواصل (الجدَل والحوار) حَولَ موقفين متعارضين لعلماء التربية: مساعدة الموهوبين المتفوقين والاهتمام بقضية *(التفوّق)* الذي يفرض وجوده بقُدرات خارقة للعادة. التمسك بالمساواة والعدالة بشأن الطلبة الذين يقع ذكاؤهم تحت درجة المتوسط؛ أو على درجة المتوسط وعدم إهمالهم. واستمر الحوار والجدل بين مُؤيدي كل رأي وخصومه حتـــى نهاية السبعينيات ولمّا ينتهِ؛ بالرغم من الاهتمام بشؤون الموهوبين في العالم كله. وقد تعثرت برامج الموهوبين للاعتبارات التالية: إن قضية الموهوبين (غير صحيحة سياسياً)؛ فهي تتضمن في داخلها (التمييز والابتعاد عن الديمقراطية والمساواة) في التعامل مع أصناف وفئات الطلبة. إن قضية المتفوقين تعثرت لأن (التمويل والميزانية) الخاصة بهم بدأت تتقلص وتنخفض في كثير من الولايات؛ و لم تعد مدعومة من ولاية مُعيّنة: (بيورسيل Purcell 1995).

ظهور حركات مُناهضة (للتمييز الاجتماعي) على أساس القدرات؛ **ability grouping**، وظهور (التعلم التعاونـــي **cooperative learning**): وهذه مُستجدات جديدة ألحقت ببرامج المتفوقين أضراراً فادحة. (غالاغهير، كولمان، ونلسون: **Gallagher, Coleman and Nelson 1995**): وقد ذكر المربـــي (جوزيف رينـــزولّي **J. Renzulli 1992**) أحد مرجعيات التفوق وعلمائه بأن كلمة *(المتفوّق)* أصبحت تدل على (التمييز العنصري) بين الطلبة؛ وهذا يدل على فهمه الدقيق للأزمة الصامتة: **the racist discrimination is a reflection of the silent crisis**.

وبطبيعة الحال، فإن أمريكا والعالم بحاجة إلى: (التفوق والتميز، وإلى العدالة) دون إهمال أحدهما على حساب الآخر **the world and America need giftedness and justice as well both equity and excellence are needed**. ويجب أن نذكر بأن ثمة كثيرين من الطلبة، يحتاجون إلى مساعدة خاصة؛ وكما أن للطلبة المتعثرين دراسياً حقوقهم؛ ومشاكلهم الجسمية والنفسية والحسّية واللغوية والثقافية وخلفيات مختلفة؛ فإن للطلبة الموهوبين والمتفوقين أيضاً حقوقهم ومشاكلهم التـــي لا تقل أهميةً عن غيرهم؛ ولهذا اقتضت الضرورة أن يكون لهم (نوع خاص من التعليم) يتماشى مع قدراتهم وطاقاتهم الاستثنائية؛ وليس من العدل أن نتجاهل قدراتهم المتفوقة أو نقف حائلاً دون تطويرها أو نكبح تطلعاتهم التعليمية أو إنجازاتهم المهنيّة المتوقّعة. وإن النظام الديمقراطي – في أمريكا – يفتح الطريق أمام كل فرد، بغض النظر عن خلفيته العرقية أو اللونية أو الثقافية أو الاقتصادية؛ وبغض النظر عن الذكورة أو الأنوثة أو أي عائق يحول بينه وبين تنمية ذاته بقدر ما تسمح له حوافزه ومواهبه. وهذه الضمانة الديمقراطية في نظامنا تقدم – وعداً فعلياً – بإتاحة الفرصة والتدريب اللازمين لمساعدة المتفوقين في ترجمة قدراتهم الفطرية الكامنة وتجسيدها واقعاً عملياً وإنجازاً عالياً.

أما أصحاب الرأي القائل بأن الطلبة المتفوقين قادرون على ممارسة تفوقهم بأنفسهم دون تدعيم ومُتابعة؛ فإننا نعرض

مسوغات رأيهم ومبرراته بما يأتي: إن من الضروري ألاّ يقف عائق في وجه الطلبة المتفوقين؛ ومن بديهيات القول ألاّ نطالب الطلبة الموهوبين بالتفوق والنجاح، في ظل نظام تربوي يدعو للإحباط. لقد كشفت الدراسات بأن بعضاً منهم لا يستطيع أن يمارس التفوق بنفسه والاستمرار به (ريم Rimm, 1977)، تبين بأن (10 - 20%) من الطلبة المتسربين **students dropouts** الذين تركوا المدرسة؛ يقعون في عداد المؤهلين لاختبار التفوق؛ بالسياق نفسه يمكننا القول إنّ (المتسربين المتفوقين **gifted dropouts**)؛ هم في عداد المتأخرين في الإنجاز **underachievers**: ومنهم طلبة لم تتوافر لهم (فُرص الإرشاد الكافي)؛ و لم تُقدَّم لهم الإرشادات المفيدة و لم يتعرضوا لاختبارات حقيقية، (ريم، 1995, 1980، ووايت مير **Rimm and Whitmare**)، وقد أشار التقرير المشهور الصادر عن الهيئة الوطنية للتفوق في التربية للعام 1983 تحت عنوان: *أمّة في خطر* بأن: "ما يزيد على 50% من الطلبة المتفوقين في أمريكا لا ينجزون دراسياً في مدارسهم بقدر ما هو متوقع منهم طبقاً لاختبارات القدرة والإنجاز والطاقات الفعلية لديهم".

ولا تقتصر الفائدة من البرامج لصالح المتفوقين وحدهم؛ وإنما تمتد فوائدها إلى الأساتذة الذين يتعلمون منها كيفية تحريض التفكير العلمي والفنـــي والإبداعي عند الطلبة. ومن خلال استثارة الطلبة، يتعلم الأساتذة كيف يساعدون هؤلاء الموهوبين على فهم أنفسهم بشكل أكثر عُمقاً ودقّةً. وكيف يطوّرون ذلك الفهم الذي يتحول إلى إبداع مفاهيم ذاتية لهم، وتقدير للإنجازات المهنية والتربوية بإعطائها ما هو جدير بها من جهود ومُشاركة. وهكذا يصبح أساتذةُ الموهوبين (أساتذةً أفضل) في أدائهم ومهاراتهم من خلال عملهم مع الطلبة المتفوقين؛ والتـــي يستفيد منها أيضاً طلاب الصفوف العادية؛ بالإضافة إلى اكتساب الشرائح الاجتماعية كلها منهم. ويمكننا القول أنّ (المتفوّقين اليوم) هم القادة (في المستقبل القريب) في ميادين العلم والسياسة؛ والطب والفنون والأدب والصحافة والكتابة والفنون؛ والهندسة والتجارة والمشروعات. وفي ضوء ما تقدَّم، لم يعد مقبولاً الافتراض؛ بأن تلك البراعم الفتيّة من الموهوبين يمكن تركها لنفسها لتنمّي مواهبها بذاتها؛ إذا قدّرت لها الأقدار والظروف أن تصل؛ وتُحقق ما يؤمل منها. إن الأقرب إلى المنطق السليم؛ القول بأن أيّة موهبة تحتاج لمناخ وبيئة، ومكان لائق بها؛ يرعى طاقاتها ويفجّر مكامنها ورصيدها ويسعى بعشرات الأساليب وعشرات المصادر لتنميتها وإرشادها وتوجيهها قبل أن تنحرف عن الهدف أو تضيع في زوايا الإهمال. وهذه حقيقة لم يعد بالإمكان تجاهلها أو إغفالُها. إن (مدارس اليوم وطلابها) هي المستقبل الواعد والغد المأمول؛ ومن هذا المنطلق تقف قضية الموهوبين شامخةً في مدلولها ومضمونها.

ولمتابعة هذه المقدّمة تُقدمُ في القسم الثانـــي منها عرضاً تاريخياً لتربية المتفوّقين؛ في سياق بنائه لعام 1990 في ميدان الموهبة والتفوق بإشراف المربـــي جوزيف رينـــزولّي **Joseph Renzulli**؛ إضافة إلى الآراء المعارضة وتنامي حركات (التعلّم الجماعي)؛ المناهضة لتصنيف التلاميذ حسب قدراتهم. وبعدها ننتقل إلى تعاريف الموهوب والمتفوق: **definitions of *gifted* and *talented*** مما سيُلقي الضوء على سمات الشخصية المتفوّقة وخصائصها؛ ويساعد في توجيه عملية اختيارها وانتقائها من الصفوف والمدارس وشرائح المجتمع.

## تاريخ الموهبة وتربية الموهوبين

### الموهوبية خلال العصور

سواءً تمّ تصنيف الفرد أو تسميته (موهوباً أو متفوقاً) أم لم يتم؛ فإن ذلك سيتوقف إلى حد كبير على (البيئة الحضارية والثقافة المحيطة). وإن المهارات الأكاديمية العامة أو المواهب الجمالية الفنية؛ أو العلمية أو الاقتصادية أو الرياضيّة لم تأخذ حقّها

كاملاً وبشكل واعٍ وشعوري كمعايير للانتقاء وسمات بارزة تؤكد وجوداً للموهبة أو التفوّق.

وفي (إسبرطا القديمة – إحدى مناطق الإغريقيين اليونان)؛ كمثال: كان التفوق العسكري والقوة الجسدية هي السمة البارزة كمعيار بين الشباب للتفوق منذ سن السابعة والمرحلة المبكرة للتدريب والمُبارزة والإعداد الجسدي الرّياضي. والأطفال الذين لديهم نوع من الإعاقات أو التشويه الجسدي فقد كانت قيمتهم الاجتماعية ضحلةً ضئيلة وكان يُقذف بهم إلى الحضيض من صخرة عالية: (ميير Meyer 1965).

أما في (أثينا) فإن قيمة الفرد كانت ترتكز على الاعتبار (الذكوري مقابل الأنثوي والمركز الاجتماعي للأسرة). فالأسرة القادرة ترسل أبناءها (الذكور) إلى (مدارس خاصة) يتعلمون فيها: (القراءة والكتابة؛ والتاريخ والحساب، والآداب والفنون، واللياقة البدنية والمبارزة) وقد استخدم المعلمون والمربون لتعليم الناشئة الفتيّة (الرياضيات، والمنطق، والبلاغة، وعلم السياسة والقواعد وثقافة عامة، إضافةً إلى فنّ الجدَل والحوار الفلسفي) وكانت (أكاديمية أفلاطون) أقل المدارس تكلفةً وأخفّها عبئاً على المتعلمين والراغبين في العلم. وتنتقي الدارسين من كلا الجنسين طبقاً لمعيار الذكاء، وقدرة التحمّل الجسدي، بعيداً عن معيار (الطبقة الاجتماعية social class or gender):

أما التربية عند (الرومان) فكانت تؤكد الهندسة المدنية والمعمارية والقانون والإدارة، وكان الذكور والإناث ينتظمون في مدارس المرحلة الابتدائية؛ ويمكن لبعض الإناث المشاركة في المستوى الثاني. أما (التعليم العالي) فكان مقصوراً على (الذكور). وقد أعطت (روما) للعائلة والأم قيمة عالية؛ ووصل بعض النساء بها إلى مكانة متفوقة في التأثير؛ ونذكر منهنّ (كورنيليا Cornelia)، التي كانت سيدة مجتمع، وأمّاً شهيرة لرجال الدولة: غايوس، وتيبريوس غراشوس Gaius and Tiberius Gracchus.

وفي (الصين القديمة)، ابتداءً من سلالة (تانغ، عام Tang family 618): فقد اهتم الصينيون بالمتفوّقين؛ فكان القصر الإمبراطوري يحتضن الموهوبين وتجرى دراسة لهم وتتبع طرائق للعناية بهم؛ وتنمية مواهبهم. وتكاد تكون الصين من البلاد السبّاقة في رعاية المتفوقين: لقد استوعب الصينيون (مفهوم الموهبة the concept of giftedness)، وكانوا يُثمنون غالياً القدرات الأدبية، ومهارات القيادة، وسعة الخيال، والأصالة والإبداع، وسائر القدرات الحسّية والفكرية مثل: سرعة القراءة، والذاكرة الحادة، والمحاكمة العقلية وسرعة البديهة، وحساسية الإدراك، (تسين – تشين Tsuin-chen 1961) وقد أدركوا النبوغ المُبكر للشباب precocious youth، الذين يصلون إلى مرحلة النضج. وأيضاً أولئك الذين تظهر مواهبهم في عمر زمنـــي لاحق، وعرفوا الأطفال العباقرة الذين تظهر مواهبهم عبر مراحل حياتهم. وهناك مقولة تُعزى إلى حكيمهم (كونفوشيوس Confucius) حوالي 500 قبل الميلاد (B.C) تقول بأن الصينيين أقروا بوجوب توفير التعليم للأطفال كافة، ولكن بمستويات مختلفة حسب قُدرات الدارسين؛ آخذين بعين الاعتبار تأمين تدريب خاص لتنمية قدرات الأطفال المتميزين منهم من الشباب الذين يكبرون ويعيشون عُمراً قصيراً من الناحية الزّمنية، لهذا فقد أوصى (كونفوشيوس) في كتاباته ووصاياه بسرعة تدريب المتفوقين والاهتمام بهم.

أما في (اليابان) فكان الميلاد والأسرة والمنشأ والطبقة الاجتماعية تُحدّد الفرص المستقبلية للأطفال. ففي فترة الحاكم (توغاوا Tokugawa 1868-1604): كان أطفال (طبقة الساموراي Samurai children: يتلقون (التدريبات العسكرية وعلوم كونفوشيوس وفن الخط، والقيم الأخلاقية، والآداب، وكتابة التاريخ؛ وآداب المجتمع. أما (عامة الناس) فكان يجري تعليمهم وفقاً لقواعد الطاعة والوفاء والتواضع والمثابرة والدأب في العمل. وظهرت آنذاك مجموعات من العلماء، أنشأت دوراً للأطفال المتفوقين من (طبقة الساموراي) والعامة أيضاً.

أما (أوروبا في عصر النهضة) فقد تأثرت كثيراً (بعلم الجمال) والجماليات Aesthetics والذي أتاح الفرصة، وأكّد ظهور الفن الراقي في الكنائس والمبانـــي والمتاحف، والهندسة المعمارية والآداب؛ وقد اهتمت الحكومات القوية بالبحث عن المتفوقين وتشجيعهم ومكافأتهم وكان من عداد الموهوبين: ميكائيل أنجلوا، ليوناردو دافينشي، روفائيل، بوكاشيو ودانتي؛ وبيرمينـــي وغيرهم...

**الموهبة في أمريكا**

في بداية نشوء الولايات المتحدة الأمريكية، لم يكن الاهتمام بالمتفوقين قضية هامة أو عظيمة. وكان الاهتمام محصوراً في تأمين دراسة ثانوية لهم ثم الالتحاق بالجامعة بعد دفع الأقساط والرسوم لها. (نيولاند Newland 1976):

ولكن بعد صدور قوانين (التعليم الإلزامي compulsory attendance laws) توافرت المدارس للجميع، وبقي المتفوقون في إطار محدود من الخدَمات والرعاية المطلوبة:[1]

وفي العام 1870م أنشئَت في أمريكا مدارس: (سانت لويس schools of St. Luis) مبدأ (المتابعة الدراسية المُتعدد) وظهر أسلوب السماح للطلبة المتفوقين بتسريع تعليمهم acceleration of their learning. بحيث يمكنهم إتمام الصفوف الثمانية الأولى بأقل زمن ممكن مما كان أقرانهم العاديون ينتهون منها.

وفي العام 1884م بدأت تجربة رائدة في (ووبورن بولاية ماساتشوسِيتْس Woburn-Massachusetts) بخطة تربوية مزدوَجة (للقفز إلى الصف الأعلى grade-skipping)، بحيث يتقدم الطلبة المتفوقون في (الفصل الدراسي الأول) إلى (الصف الثاني) وهذا بحدّ ذاته يحقق تسارعاً تعلمياً.

وفي 1886م قامت مدارس في (إليزابيت – نيو جيرسي Elizabeth school, New Jersey)؛ حقّقت للطلبة الموهوبين مسيرات تسارعيّة في التعلم وكانت نموذجاً نوعيًّا وبداية لافتة.

وفي العام 1891م في (كامبردج – ماساتشوسِيتْس Cambridge-Massachusetts) قامت مدارس طوّرت نظام المسار double track وقام مرشدون وموجهون تربويون بتوجيه الطلبة نحو تسارع تعلّمي مُلاحظ.

وحوالي العام 1900م ظهرت (صفوف التقدم السريع rapid accelerated classes): التـــي اختزلت وقصّرت دراسة ثلاث السنوات المدرسية إلى سنتين it shorten and telescoped the three years into two.

وفي العام 1901, 1916م ظهرت (صفوف الفُرص في ماساتشوسيتس classes in Massachusetts opportunity). وفي (لوس أنجلوس في كاليفورنيا وفي سِيْنسياتـــي بأوهايو)؛ قامت برامج خَاصة للمتفوقين مع قدوم العام 1920م في حوالي ثلثي المدن الأمريكية مثل أوربانا؛ وكليفلاند ومنهاتن، Urbana, Cleveland, Manhattan وغيرها..

أما في فترة العام 1920, 1930م فقد تراجع الاهتمام بالمتفوقين لسببين اثنين: (1) أشار (ووركستر Worcster) – (جيتزيل Getzels 1977 ص 264-263): بأن العشرينيات هي (عهد الإنسان العادي) غير المتفوّق. وهو (عصر الاعتدال) الذي يتوجه نحو رؤية كل شخص مماثلاً للآخر، ويحاول كل فرد أن يصل إلى المستوى المعياري ولكن دون تجاوزه ذلك الحد؛ وهذا ما يدعو إليه خصوم المتفوقين وبرامجهم باسم (المساواة) بين الطلبة جميعاً بغض النظر عن قُدراتهم وفروقهم الفردية. (2) هبوط الاهتمام بالمتفوقين ارتبط بموجة (الركود الاقتصادي) الذي منع الكثير من الآباء وأولياء الأمور؛ من

[1] المصادر: آبراهام 1976؛ كرين لو وماكينتوش 1988 هيك 1953؛ ويتـــي 1967, 1971.

الاهتمام بالإنفاق على أبنائهم؛ وتدنت الفرص أمام الطلبة الموهوبين، وهبطت إلى الدرجات الدنيا من اهتمامات العائلة.

### الموهبة في أوروبا

على النقيض مما حدث في أمريكا؛ فإن أوروبا وإنكلترا لم تتخذا معياراً (القدرة لتكوين مجموعات المتفوقين ability grouping)، (1977 باسّو Bassow). وفي الظاهر، لم يكن الحديث شائعاً عن الموهوبين أو الاهتمام بهم. إن بناء النظام القومي التربوي في أوروبا توجه نحو التعرّف على المتميزين عقلياً. وإن التصنيف على أساس (القدرة) أصبح تقليدياً traditional وهناك تاريخ طويل لهذا التوجه بين الأمم، للمدارس والصفوف الخاصة.

## التاريخ الحديث لتربية الموهوبين

إن التاريخ المعاصر يشير لاهتمام جديد بالموهبة والموهوبين؛ ويبدأ الاهتمام البارز مع مساهمات المربي: (فرانسيس غالتون Francis Galton وإلفريد بينيت Alfred Binet، ولويس تيرمان Lewis Terman وليتا هولينغوورث Leta Hollingworth) ويأتـــي بعد هؤلاء العلماء؛ تأثير الإنجاز العلمي الروسي؛ في إطلاق مشروع الفضاء (سبوتنيك Sputnik) وجاء العام 1990م فأحدث هزّة شديدة في تفكير التربويين الأمريكيين نحو (حركة التفوق والمتفوقين) وظهرت في أمريكا أصوات ومطالب، ومركز متخصص بالبحوث للمتفوقين وحركة للإصلاح التربوي؛ رغم وجود حركة مناهضة لفرز الطلاب بمعيار قدرتهم؛ وظهور التعلم التعاوني.

### العبقرية الوراثيّة عند فرانسيس غالتون

يُعَدّ العالم: (فرانسيس غالتون البريطانـــي 1822-1911م Francis Galton): ابن العم الأصغر لتشارلز داروين Charles Darwin، من أبرز العلماء الذين بحثوا في اختبارات الذكاء وعلاقته بالوراثة. كان (غالتون Galton) يعتقد بوجود علاقة ترابطية correlative relation ship بين (الذكاء وحدّة الحواس الوظيفية) مثل: حواس السمع والرؤية واللمس والشم وزمن رد الفعل، ولهذا اشتملت اختبارات الذكاء على اختبارات لقياس حدّة الحواس acuity of senses، وفي ضوء تأثر (غالتون Galton) بنظرية داروين في (التطور وأصل الأنواع)؛ استنتج بأن القدرة الحسِّية عند شخصٍ – ما – أي (الذكاء) تعود إلى (عامل وراثي) وعملية (إصغاء طبيعي) طبقاً لقانون (البقاء للأصلح) والأصفى والأذكى. وقد تأكد له سيطرة العامل الوراثي للذكاء من خلال دراسته وملاحظاته؛ والتـــي جاءت في كتابه: (العبقرية الوراثية *Hereditary Genius*) وفي ضوء ما تقدّم قرر (غالتون Galton 1869م) أن "الأشخاص المتميزين المتفوقين ينحدرون من أجيال متعاقبة لعائلات متميزة – موهوبة". وقد تجاهلَ (غالتون Galton) في بداية حياته، (حقيقة بيئيّة) وهي: أن العائلات الأرستقراطية المتميزة يرثون إضافة لما تقدَّم بيئة أرقى تتمثل بالامتيازات والثروة وتوافر الفرص العديدة التـــي لا يمتلكها (العاديون)، وكلها عوامل تجعل (التميز الاجتماعي والتفوق) أكثر سهولةً واحتمالاً.

وقد تمسّك أنصار (الوراثة) بآراء (غالتون Galton) مثل: (جيج، وبيرلينار Berliner & Gage 1988م): واعتمدوا على دراسات (جينسين Jensen 1969م) للتوائم؛ وتوصلوا إلى القول: "إن 75-80% من الذكاء يأتـــي عن طريق الوراثة، بينما لا تلعب البيئة the environment سوى دور بسيط لا يتجاوز 20%". وفي الطرف الآخر للحوار الجدَلي؛ يرى خصوم الوراثة وأنصار البيئة أن تأثير البيئة في تكوين الذكاء من خلال عملية التعلم له الدور الأكبر والتأثير الأقوى فوق التأثير الوراثي.

## جذور اختبارات الذكاء المعاصرة

### ألفريد بينيت

إن جذور الاختبارات النفسية للذكاء بدأت في فرنسا في العام 1890م على يد (ألفريد بينيت Alfred Binet) وقد قام (سيمون Simon) بمساعدة (بينيت) في جهوده، وقد عيّنت الحكومة الفرنسية المربـي (سيمون Simon) لتصميم اختبار يتوصّل من خلاله إلى (تحديد الغبـي = قليل الذكاء identify the dull): الذي لن يستفيد من جلوسه في الصف العادي والدروس النظامية بل يحتاج لصفوف خاصة تتناسب مع قُدراته الضعيفة – غير الاعتيادية -. ولاحظ بعضهم أن (أحكام الأساتذة) في تصنيف الطلبة كانت مَشوبةً بالتحيّز مع الطلبة biased judgments. والتـي ارتكزت على مظاهر مثل: الطاعة العمياء من الطالب للأستاذ؛ نظافة المظهر؛ والمهارات الاجتماعية لدى الطالب. وهكذا تمّ إلحاق بعض الأطفال بصفوف ومدارس المتخلفين عقلياً (M.R) Mentally Retarded بسبب هدوئهم الشديد، أو عدوانيتهم الزائدة أو بسبب بعض مشكلات يعانون منها كالنطق أو البصر أو السمع.

وقد قام: (بينيت) بإعداد وإجراء عدد من الاختبارات انتهت إلى (درجة من الإخفاق والفشل). ودفعت هذه النتيجة من عدم اليقين إلى ضرورة تطوير اختبار للذكاء يتمتع بمصداقية أعلى وأكثر دقّةً وموضوعيّة. وواصل العلماء وفي مقدمتهم (ألفريد بينيت) الجهود نحو تحقيق ذلك الهدف الموثوق. وظهر لأول وهلة بأن الفروق بين الطلبة العاديين والأغبياء (ضئيلة جداً) وتحديداً في اختبارات سرعة اليد عند الحركة، أو قوة ضغط اليد، أو مقدار الضغط المسبب للألم على الجبين، أو التعرف على الاختلافات في الأجسام التـي تحملها الأيدي، أو زمن رد الفعل اللازم، لتمييز الأصوات؛ أو تسمية الألوان، وغيرها.. ولكن (بينيت) حين قام بتطبيق فروع من اختباره للذكاء ترتبط بالذاكرة، والقدرة على الانتباه، إصدار الأحكام، والمحاكمة، والفهم؛ وغيرها من الطاقات العقلية بدأ يحصد نتائج جهوده، وبدأ (فرز الطلبة وفصلهم وتصنيفهم) في ضوء فروق المستويات الذكائية فيما بينهم طبقاً للفروق الفردية.

ويعتبر (بينيت) أول الروّاد في مبدأ: (العمر العقلي M.A) Mental-Age)) وهذا المبدأ هو من أبرز مساهماته العلمية. ويُقرر هذا المبدأ أن الأطفال في عملية نمو مستمر ومتواصل on going growth and development وفي ضوء دراسات (بينيت) وغيره؛ بدأ تصنيف الأطفال يأخذ واحداً من الأشكال التالية: أطفال يمتلكون الملكات الفكرية المساوية للعمر الزمنـي لديهم وهم العاديون. أطفال يمتلكون الملكات الفكرية (الأعلى من عمرهم الزمني) وهم: المتفوقون الموهوبون. أطفال يمتلكون ملكات فكرية (أدنـى وأقل) من عمرهم الزمنـي بالمقارنة مع أقرانهم في الصف نفسه والعمر ذاته وهم (المتأخرون دراسياً).

وفي العام 1890 نادى عالم النفس الأمريكي: (ماكين كاتيل Makeen Cattle) بضرورة تطوير اختبارات خاصة لقياس العمر العقلي (ستانلي 1978م Stanley) وقام (جودارد 1910م Goddard) بتطبيق اختبارات (بينيت) على 400 من طلبة نيوجرسي New Jersey في أمريكا من ضعاف العقول (المتخلفين) وفي العام 1911م قام (جودارد) بوضع نتائج تقييمه لألفين من الطلبة العاديين وكان هذا العمل (نقلة نوعيّة) بالانتقال من اختبارات (بينيت) التـي بدأت في تحديد قدرات التلاميذ ممن هم دون الوسط below-average وأصبحت (اختبارات جودارد Goddard tests) تطبّق على الطلبة العاديين وذوي القدرات فوق الوسط above average.

### لويس تيرمان ودراسته في مجال الموهوبين

حقق (لويس تيرمان Lewis Terman) في جامعة ستانفورد إنجازين تاريخيين جعلاه (الأب الروحي للحركة التربوية

للموهوبين): (1) تعديل وتطوير و- أمركة – اختبارات (بينيت وسيمون Binet and Simon) فأصبح رائداً أمريكياً للاختبارات الذكائية الأمريكية؛ والتــي سُمّيت تاريخياً: (اختبارات *ستانفورد – بينيت* *Stanford-Binet* tests). (2) التعرّف على 1528 طالباً موهوباً من خلال دراسة مطوّلة تمّ نشرها في سلسلة الدراسات (*الجينيّة – الوراثية*) للعبقرية: *Genetic Studies of Genius* وفي العام 1922م حدد بواسطة اختبار (ستانفورد – بينيت)حالة 1000 طالب من الطلبة الموهوبين. وفي العام 1928 زاد العدد حوالي 528 طالباً ووصل الذكور إلى: 856 والإناث إلى 672 وكان متوسط العمر الزّمنــي 12 سنة وكان معظمهم من سكان كاليفورنيا California ومن مدن سان فرانسيسكو San Francisco، ولوس أنجلوس Los Angelos، وبيركلي Berkeley، وأكلاند Oakland، وألاميدا Alameda وتم التعرف على الطلبة مبدئياً من قبل أساتذتهم على أنهم حالات استثنائية من الموهبة، وقد تمت المقابلات interviews والاختبارات tests في خلال جلسات لكل جلسة ميدانية لكل طفل أو في خلال المراسلات البريدية وذلك في أعوام: 1922, 1972, 1960, 1955, 1950, 1945, 1940, 1939, 1936, 1928, 1927, وبدايات التسعينيات وكان يجري على مر هذه السنين (متابعة follow-up) لهؤلاء الطلبة وتطورهم النفسي والجسمي والدراسي والاجتماعي، والمهني. وكانت الدراسات المبكرة على هؤلاء الموهوبين تشمل بالإضافة لهم؛ أولياء أمورهم والمدرّسين والتقارير الطبية وخصوصاً قياس حجم الجسم والرأس؛ ولم يفلت من يد (لويس تيرمان Louis Terman) كما يبدو سوى الوفيّات[2].

أما العينة التــي أجرى عليها دراسته فقد اشتملت بعض المراكز الحضارية في كاليفورنيا California وبعض الأقليات من الطلبة اليهود؛ وعدداً من الطلبة الأمريكيين المنحدرين من أصول إفريقية وإسبانية ولم يُدخِل في العينة الطلبة الأمريكيين من أصول صينية لأنهم كانوا يدرسون آنذاك في مدارس آسيوية (خاصة) في ذلك الوقت.

وهكذا فقد اهتمت دراسة (تيرمان) ببيان (أثر الوراثة مقابل البيئة) في تحديد الموهوب والمتفوق ودرجة ذكائه. ومن الجدير بالذكر أن أولياء الأمور لأفراد العينة كانوا من المثقفين ثقافة عالية ومن أصحاب المهن المحترمة؛ ويمثلون اجتماعياً طبقة مرموقة. ولم يكن غريباً أن يمثل أفراد العينة مستوى متفوقاً في أقسام الاختبارات كافةً. وسيتم تفصيل ذلك في الفصل الثانــي – القادم من هذا الكتاب.

ولم يكن هؤلاء الطلاب أفضل من غيرهم فقط، بل كانوا يتمتعون بوضع نفسي واجتماعي وجسمي أعلى من المتوسط above average. ومن خلال مُعطيات علمية؛ فقد أثبت (تيرمان) خطأ المقولة التــي تزعم بأن الطلاب الأذكياء غالباً ما يكونون ضعاف الأجسام، غير جذابين أو غير مستقرين عاطفياً.

ويمكننا تلخيص النتائج التــي توصل إليها (تيرمان) بما يأتي:

- لقد تبين بأن الطلبة ذوي القدرات الفكرية المتقدمة؛ والذين سُمح لهم (بالقفز لاختصار المراحل الزمنية والتسريع) في دراستهم الابتدائية لم يسمح لهم بالتسريع acceleration. حيث كانت لديهم عادات سيّئة انعكست سلبياً على دراستهم الجامعية.
- لقد أوضحت دراسة (تيرمان) بأن ثقافة الأبوين؛ والقيم الأسرية هي عوامل أساسية تؤثر في إيجاد التباين والفروق بين الطلبة الأكثر تفوقاً وبين الآخرين الأقل تفوقاً. وقد كان 50% من أولياء الطلبة في دراسة (تيرمان) من خريجي الجامعة، في حين لم يصل عدد خريجي الجامعة من أولياء أمور الطلبة الأقل تفوقاً إلى 15%.

[2] على الرغم من رحيل تيرمان عام 1956 فقد استمر العمل على يد آخرين من أمثال آن باربــي وميليفا أودن وبولين سيرز وروبيرت ر. سيرز.

• أوضحت الدراسة محدوديّة حصر التعرف على الموهبة بالاعتماد على النقاط العالية في مقياس الذكاء.
• غيّرت دراسة (تيرمان) آراء المربين الذين كانوا لعقود عديدة يتجاهلون حاجة الطلبة الموهوبين للإرشاد النفسي، وتحديداً في مجال الصحة الاجتماعية والنفسية للموهوبين.

**المربية ليتا هولينغوورث Leta Hollingworth الأم الراعية لتربية الموهوبين**

يعتبر (ستانلي Stanley) أن (غالتون Galton) هو الجد المؤسس لحركة الأطفال الموهوبين؛ وأن (ألفريد بينيت) هو الحاضن الراعي لهم؛ وأن (تيرمان) هو الأب، أما المربية (ليتا هولينغوورث) فهي – الأم الراعية لحركة الأطفال الموهوبين، وقد بدأت جهودها الرائدة منذ العام 1916م حين قابلت طفلاً لا يتجاوز عمره ثمانـــي سنوات، وسجل 187 نقطة على مقياس الذكاء وذكرت (ليتا) أن دراستها كشفت أن الإبداع العقلي الخالي من العيوب عند ذلك الطفل بمقارنته مع آلاف العقول الأخرى الغبية هي ملاحظة لا تنسى. وقد غيّرت تلك الملاحظة مسيرة المربية (ليتا) العلمية وحياتها (ديليسلي 1992م Delisle).

وقد اشتملت جهود المربية (ليتا) الرائدة لتدعيم الأطفال الموهوبين وتعليمهم ببرنامجاً خاصاً بهم في منطقة نيويورك، وكان عددهم 50 طالباً؛ وقد سجّلوا 130-200 نقطة على مقياس ذكاء (ستانفورد – بينيت): وكانت المربية (ليتا) تعتقد جازمةً بأن هؤلاء الموهوبين هم المفكرون الحقيقيون لجيلهم، وبالتالي فهم في حاجة لا تقبل المساومة إلى (توجيه وإرشاد متخصّص guidance counseling and specialized) وهذا التوجيه سيساعدهم على تطوير ميولهم واستعداداتهم القيادية والإنتاجية. وكانوا يقضون (أكثر من نصف ساعات المدرسة) في نشاطات (الإثراء التعلّمي learning enrichment activities) مثل: محادثة فرنسية، علم التغذية، الدراما المسرحية؛ الشطرنج، تاريخ الحضارة، كتابة سيرة الأعلام، وعلاوة على ذلك دراسات مُعمّقة في العلوم والرياضيات، والموسيقى وكتابة موضوعات تعبير باللغة الإنكليزية). ومنذ بداية حياتها العلمية، قدمت المربية (ليتا هولينغوورث) مساهمات جادة في (ميدان إرشاد الموهوبين، وتحديداً: (التربية العاطفية emotional education) لهم في كلمات (ليتا) ذاتها، وخلافاً للجانب الآخر الذي اهتم به (تيرمان) وهو الصحة العقلية للموهوبين Mental Health of Gifted فقد وجدت المربية (ليتا) أن الأطفال الموهوبين يتصفون بشفافية وحساسية مُفرطة فهُم قابلون للكسر والتأثر الانفعالي للإرهاف الشعوري لديهم: they are extremely sensitive vulnerable and easily hurt. فالمشاكل الانفعالية والاجتماعية تبرز لديهم بشكل واضح؛ لأن التطور الفكري عندهم أعلى من العمر الزمنـــي والنمو البدني، كما أن المفردات الواسعة، والاهتمامات المتقدمة؛ وميولهم نحو الألعاب المُعقّدة غالباً ما تكون لديهم شعوراً بالاغتراب والغُربة alienation ولهذا سعَتْ المربية (ليتا) جاهدة إلى إقناع الموهوبين بأن أقرانهم التلاميذ يمكن أن يكونوا أصدقاء لهم؛ ورفاقاً يسود معهم الوئام والمحبة.

أما في صفوف الدراسة فتقول المربية (هولينغوورث) إنّ الطلبة الذين سجلوا 140 درجة على مقياس الذكاء (سيهدرون نصف وقتهم) بينما يقضي الطلبة الذين سجلوا نسبة 170 درجة على مقياس الذكاء، يقضون وقتهم في أنواع كثيرة من الأنشطة الغريبة – التافهة. وإن الكثير من الراشدين الكبار لا يُدركون – ظاهرة النمو المبكر – the early development (Precocious) فيلجؤون إلى مضايقة أطفالهم بسبب معلوماتهم العالية. ويقع بعض المعلمين بالخطأ نفسه في منع الموهوب من استطلاع مصادر فكرية مُتقدمة. وهكذا يبرز نوع من الصدام الصامت بين تقدم الطفل المعرفي، وبين الكبار الذين يتصفون باللامبالاة apathy مما يولّد في (بيئة واحدة) يتقابل بها الطّرفان؛ مشكلات سوء الفهم؛ وعدم التفاهم؛ وخصوصاً في المدرسة التـــي تتجاهل الاحتياجات الفكرية للمتفوقين، مما يجعل الموهوبين يتخذون أحياناً نوعاً من المواقف السلبية تجاه إدارة المدرسة.

وهكذا يسيطر على مشاعر الموهوبين نوع من اللامبالاة carelessness نحو احتياجاهم، ونحو السلطات المحيطة بهم. وإن الأعمال العلمية للمربية (ليتا) جُمعت في كتابين لها وهما: الأطفال فوق 180 درجة على مقياس ذكاء: (ستانفورد – بينيت الأصل والتطور) (1942): children above 180 .I.Q. Stanford-Binet: origin and development. وكان أبرز ما ذكرته: "يجب على القائمين على الشأن التربوي، أن ينظروا إلى كل أشكال التفوّق عند التلاميذ نظرة موضوعيّة؛ بحيث تكون الأولوية في (نوعية تدريبهم) وتعليمهم مما يحقق مصلحتهم أولاً ومصلحة المجتمع بشرائحه وفئاته كافة". وقد انتهت حياة تلك المربية وماتت في العام 1939 وهي تدافع عن حقوق المرأة defending women's rights.

**إطلاق القمر الصناعي الروسي: سبوتنيك**

**الروس: يكسبون المعركة.. الروس يكسبون**

إن الحَدث التاريخي الهام ذا المغزى – التربوي – هو إطلاق روسيا للقمر الصناعي (سبوتنيك Sputnik) في عام 1957 وهو شرارة لانبعاث الاهتمام بتربية الموهوبين. لقد ولد الإنجاز الروسي صدمة هزيمة غاضبة في الغرب؛ وبدأ الغرب يقول: إن الفكر العلمي والتربوي الروسي في أدائه المتميّز قد سبَقَنا أشواطاً بعيدة (تانينباوم Tannenbaum 1979) وتصاعدت (صيحات النقاد) من علماء التربية الأمريكيين وغيرهم... تتوجه نحو سياسات التعليم وبرامج التدريس ومناهج التربية في أمريكا، وتحديداً تجاهل تربية الموهوبين؛ وإهمال المتفوّقين، وهذا يعنـــي خسارةً فادحة وهدراً لأثمن ثروة وطنية في مجالات مُتعدّدة كالفنون، والعلوم، والآداب، والتكنولوجيا وسائر المهن. وصدر كتاب المربـــي (بيستور عام Bestor 1953) بعنوان: (*الأرض التربوية اليباب Educational Wastelands*) يدق جرس الخطر؛ قبيل الإنجاز الروسي؛ مُحذّراً المدارس والمشرفين على التربية بأنهم حوّلوا الطلبة الموهوبين إلى كائنات يسيطر عليها الضجر والمَلَل.

وانهالت التقارير التربوية تقارن نوعية التعليم وكميته في أمريكا مقابل ما تقوم به روسيا؛ ومن خلال المقارنة الدقيقة تبين أن أمريكا تسير في سباقٍ خاسر. ومع قدوم العام 1959 تحرّكت (هيئة تربوية أمريكية) وقامت بزيارة إلى روسيا، وعادت إلى أمريكا (بتقرير تقييمي) جاء فيه: "الاتحاد السوفييتـــي – سابقاً – مُلتزمٌ قضيّة التربية، خرّيج المدرسة الروسية العليا العادية يُنهي دراسته هناك؛ بعد أن يدرس الرياضيات: عشرَ سنوات؛ ويدرس الفيزياء: خمسَ سنوات؛ ويدرس الكيمياء: أربع سنوات، ويدرس علم الفلك: سَنةً كاملة، ويدرس علم الأحياء: خمسَ سنوات، ويدرس لغة أجنبية خمس سنوات أُخرى..".

في هذا السياق وبعد (الإنجاز الروسي التاريخي) أعلن المربـــي (تينينباوم) في عام 1979 بالحرف الواحد: "إن الإنجاز الروسي بإطلاق سبوتنيك هو استنفارٌ كلي للمواهب؛ فقد تمّ التعرّف على الطلبة الموهوبين؛ وجرى فرز الطلبة في مجموعات بمعيار القدرة والاستعدادات وتبنّت السلطات التربوية فكرة التسارع Acceleration، ومبدأ القفز فوق الصف؛ أو فوق المادة، وتم تكثيف المنهج المدرسي، وضغطت سنوات الدراسة إلى الحد الأدنـــى للمتفوقين من الطلاب. وأُدخلت بعض المناهج الجامعية في المرحلة الثانوية ومدارسها، وبدأ تعليم الطلبة – اللغات الأجنبية – ابتداءً من المرحلة الابتدائية؛ وقامت حركة تطوير هائلة لمناهج الرياضيات والعلوم، وتمّ تخصيص ميزانيات إضافية لتدريس التكنولوجيا والعلوم، وتوجهت الأنظار نحو المستوى العلمي الرفيع لخريجي المدارس الثانوية بشكلٍ لافت.. وبدأ إرشاد الطلبة وتوجيههم نحو المهن التـــي يؤمل أن يزاولوها مُستقبلاً بشكل مُتزايد، لإشباع قدرات المتفوقين التـــي لا تقف عند حد ولا تنتظر؛ فالرغبة عند المتفوق جامحة، والقُدرات متميزة، والطاقات غير اعتيادية. وكلها ستعود بالنفع لصالح المجتمع لأنها ثروة الوطن العُليا". وعلى المتفوقين أن

يأخذوا البرامج العالية والمواد الدراسية والدورات التـــي تتحدى قُدراتهم، ليقدموا أثمن ما لديهم إلى الأمة (تينينباوم 1997).

## تربية الموهوبين في نهاية القرن العشرين

مع قدوم العام 1990 ونهاية القرن العشرين قامت أمريكا في 50 ولاية بتخصيص ميزانيات مالية كبيرة جنباً إلى جنب مع استصدار تشريعات وقوانين لتعليم الموهوبين، وبدأ الالتزام بهذه الفكرة يسيطر على كافة الأوساط التربوية في أمريكا وكندا. وقام كثير من المدارس الكبيرة، وأخرى صغيرة بوضع برامج تعليمية مُتخصّصة للموهوبين، وبرزت خدمات تربوية، وإرشادية لهم؛ وواصل الباحثون والمدرسون، وتصميم الاختبارات designing tests، وظهرت مواد جديدة كتدريس مهارات الحاسوب؛ والرياضيات والعلوم ومهارات التواصل، والتعلم الذاتي، وفن القيادة والإبداع والمجالات الفكرية الأخرى. وأصبح (للإرشاد النفسي، والاجتماعي Psycho and Social Counseling): على أنه من المكوّنات الأساسية للبرنامج التدريسي؛ واستمرت الحماسة تتصاعد في وَتيرةٍ عالية بين المربين وأولياء الأمور كافة. وتوسعت آفاق (حركة تربية الموهوبين) فأصبحت عالميّة الانتشار Global, Universal and International.

وبدأت دول كثيرة حول العالم (بتطوير مناهج التدريس والتربية) مثل: أستراليا؛ الصين الشعبية، اليابان، البرازيل، كولومبيا، مصر، إنكلترا، هونغ كونغ، كوريا، بلغاريا، العراق؛ بولندا، المكسيك، السعوديّة، وبلدانٍ أخرى.. وأدرك الكثير حكمة المربـــي (باسّو Passow 1989) بأن شباب اليوم هم قادة الغد والمستقبل. وفكر بعضهم بوضع منهج مدرسي عالمي كفيل بخلق حالة من الوعي والمسؤولية تجاه القضايا العالمية المشتركة: (عولمة التربية Globalization of Education) واهتم المربون بأن نظاماً كهذا يجب أن يراعي ما يأتي:

تأكيد المثاقفة (التعايش بين الثقافات والحضارات) دون إلغاء خصوصيات كل ثقافة. اعتماد سياسة السلام، والاهتمام بالمشاكل الراهنة كسباق التسلح النووي والذرّي؛ والانفجار السكاني؛ ومشاكل الفقر والمجاعات؛ والمرض والإيدز، والتلوث البيئي بأنواعه والتصحُّر؛ ومشاكل الطاقة والمياه؛ وخصوصاً في – دول العالم الثالث – وقد اهتم بهذا (التوجه العالمي: Global Approach) (دين راسك D. Rask) أحد وزراء الخارجية الأمريكية السابقين، حيث قال: "لابد من رؤية بقية العالم كله، ونحن في غرفة الجلوس في منازلنا". وسرعان ما انعكس ذلك كله، على النحو السريع لتربية الموهوبين؛ في (موضوع جديد شائق جداً) وهو: تقنين تعليم المتفوقين، ونعنـــي بذلك: استصدار قوانين وتشريعات وضمانات لتعليم هذه الفئة المتميزة من المواطنين وتربيتها: وكان (فرانسيس كارينـــز، وروناك ماركاردي: Frances Karnes and Ronal Marquardi 1997 من جامعة جنوب المسيسبـــي مع أولياء الأمور؛ كانوا في مقدّمة المؤسسين لجمعية سُميّت (شبكة القضايا القانونية) للموهوبين؛ والتـــي تتصدّى لما يأتـــي من صعاب ومشاكل: دخول الموهوب إلى المدرسة في سن مبكرة. تأمين برامج دراسية وتدريباً مناسباً للطاقات غير العادية. إقامة التوازن العرقي بين (الأقليات والسود والبيض والأفريقيين والأوروبيين والإسبانيين والهنود الأصليين) داخل المجتمع الأمريكي؛ في منح المساعدات، والعدالة بين المناطق والولايات. منح الناجحين المتفوقين (تقديرات credits أي ساعات معتمدة) تؤهلهم لمراحل أعلى وشهادات تخصّصية. مشكلات المواصلات والنقل من (منطقة جغرافية إلى أخرى) بين 50 ولاية (أصبحت حالياً 58 ولاية. قانونية الشهادة التـــي ينالها المتخرج لاختلاف نظم المدارس والجامعات من ولاية لأخرى واعتراف الولايات الأخرى بها أو رفضها. نقل المتفوقين من مدرسة إلى أخرى (داخل الولاية أو بين الولايات؛ وحوادث التزوير التـــي تحدث من إدارات بعض المدارس التـــي ترى أن برامجها (هي الأفضل) للمتفوقين. مشكلة الدراسة

المنــزلية home study وقانونيتها والاعتراف بها؛ ومشاركة الطلاب في برامج الموهوبين من منازلهم.

ويوصي المربيان (كارنير، وماركاردي) أولياء الأمور والطلاب المتفوقين بما يأتي: "يمكن اتخاذ أي إجراء قانونــي نحو هذه القضايا الثمانــي المطروحة وغيرها؛ لصالح المتفوقين للوصول إلى حقوقهم بدءاً بالحوار الحضاري والمناقشة؛ وحل الخلاف بالتفاهم؛ ووصولاً إلى (المحكمة العليا) والأفضل الحل التوافقي؛ تخفيفاً للنفقات المالية في القضاء واختصاراً لزمن المرافعات القضائية الطويل.

## منحنــى الجرس لدرجات الذكاء

يُعد كتاب (هيرنشتاين وموري: Herrnstein & Murray) *منحنــى الجرس: The Bell Curve* هدية تعزيزيّة (لدعم حركة تربية الموهوبين) الذين يشكّلون القيادات المحترفة المستقبلة. وقد أيّد هذان المؤلفان برامج خاصة للمتفوقين لإحرازهم درجات عالية على مقياس الذكاء كمعيار حاسم وأساسي. (ستيرنبرغ، غالاهان، بيرنــز، غيوبيانــز، بيرسيل، رايز رينــزولّي، ويستبيرغ Sternberg, Gallahan, Burns, Gubbins, Purcell, Reis, Renzulli and Westberg 1995) وأيضاً (يتشيرت وروجرز Richert & Rogers 1997) أوضحا رأييهما وندّدا برأي المتحيّزين في ضوء الملاحظات التالية: إن مؤلّفي الكتاب وبالتحيز لمقياس الذكاء تجاهلا التعريف الفيدرالي للموهبة المتعدّدة والمفاهيم الحديثة لكتاب غاردينر ، ورينــزولّي. إن نقاط الذكاء تفقد معناها عندما نعرف أن قبول هؤلاء الطلاب في المدارس المخصصة لهم (يتطلّب) بطبيعة الحال (درجات عالية على مقياس الذكاء)؛ وبالتالي فإن القضية تدور في حلقة مُفرغة. لا ضرورة لوجود علاقة حتمية بين الدرجات العالية على مقياس الذكاء؛ والنجاح في الحياة العملية. يؤكد (هيرنشتاين، وموري) في اعتبارات الذكاء على (الاختلافات العرقية) في أمريكا، ويقولان أنّ الطلاب الآسيويين والبيض والمجموعات المنحدرة من عائلات يهودية يسجلون درجات عالية على مقياس الذكاء. ولقد تناسى هذان المؤلفان أثر البيئة المادية والاجتماعية المناسبة. يتجاهل كتاب المُؤَلّفَينْ إمكانية تعديل نتائج اختبارات الذكاء، ومواءمتها مع برنامج المربــي (فوير شتاين Fueurstein) الذي ظهر كعنوان لكتابه: (الإثراء الأدَويْ Instrument Enrichment) (انظر الفصل الحادي عشر لهذا الكتاب). ينتهي (ستيرنبيرغ وزملاؤه) إلى التحذير من خطر جسيم يكمن في تحول أهلية الوصف بالذكاء التــي تم وصفها بكتاب المؤلّفين إلى عامل أُحادي يهبط بقيمة الكائن البشري، وهذا موقف لا يتفق مع آراء كثير من العُقلاء.

## مركز الأبحاث الوطنــي للمتفوقين والموهوبين

لقد نال المربــي (جوزيف رينــزولّي 1991) اعترافاً عظيماً بمساهماته العلمية في تربية المتفوّقين وتعليمهم على المستويات المحلية الأمريكية والقومية والعالميّة؛ ولمعَ اسمه في فصول كثيرة من هذا الكتاب كرائد له عطاءاته ومشاركاته. وقد كان (مركز الأبحاث الوطنــي للمتفوّقين والموهوبين) في جامعة كونيكتيكوت بأمريكا، وتوسعت نشاطات هذا المركز على مستوى أمريكا كلها كما يأتي: القيام بأبحاث استطلاعية مرتبطة بالمشاكل الرئيسية ذات الصلة بالتحديات التــي تواجه تعليم المتفوّقين من الطلاب وتربيتهم. تدرس الأبحاث واقع المدارس، والصفوف والمدرسين؛ للتأثير في السياسات التــي تنعكس على شكل ممارسات وتطبيقات تربوية لهذه الفئة المتميزة من الطلبة. (ج. رينــزولّي 1991)[3].

---

[3] NRC/GT فرز الأبحاث الوطنية للموهبة والإبداع – يموّلها جاكوب ك. جافيتز – قانون تعليم الموهوبية والمبدعين عام 1988 – مكتب التطوير – البحوث التربوية – مديرية التربية الأمريكية.

- تشمل نشاطات المركز 54 إدارة تربوية و260 مدرسية من المدارس الحكومية الرسمية والخاصة تضم مختلف الأجناس العرقية والبشرية والاقتصادية والديموغرافية (السكانية) في المجتمع الأمريكي، ويساهم (رينـــزولّي) بجانب عمله في جامعة كونتاكي بجهود كبيرة في مركز الأبحاث تشمل جامعات جورجيا وفيرجينيا ويل التـــي تتبنـــى مشروعات بحثيّة موسّعة.
- ساهم المركز بتأليف الكتب المرشدة، وإنتاج أشرطة تدريب فيديو تستخدم كنماذج يمكن دراستها.
- غطّت أعمال المركز 200 من المُتخصصين في المواد التعليمية المختلفة؛ واختصاصيين (ميادين أكاديمية مُحدّدة) مثل: الدراسات السكانية، تطوير البرامج، التطور الشخصي والاجتماعي، تطوير السياسات التربوية، وتقييم البرامج.
- أسهم في (صناعة القرار) في المركز (منظمات مهنية؛ وجماعات أولياء الأمور، ووكالات حكوميّة، وتجارية، ومجالس إدارات لمدارس رسمية وخاصة؛ ومشرّعون حكوميون ومحلّيون وسواهم.

الأهداف الرئيسية الخمسة لمركز الأبحاث الوطني. (أهداف مركز الأبحاث الوطنـــي للموهوبين والمتفوقين) حول الأهداف المُحددة الآتية: N.R.C/G.T: National Research Center for Gifted and Talented.

1. تحديد الأساليب الفعّالة للتطبيقات المُبرمجة.
2. وصف السياسات الإدارية والمالية، ونشاطات تدريب الأطر وتجسيدها (بواقع مدرسي ملموس) لخدمة الطلاب من أجناس وخلفيات ثقافية وحضارية متعددة – وغير المتكلمين بالإنكليزية – والمعوقين، والقادمين من أصول ولسلالات مُهاجرة للولايات المتحدة؛ وذات أصول عرقية وإثنية أو أوضاع اقتصادية صعبة.
3. نشر المعلومات حول التطبيقات التربوية العملية للمربين وصانعي القرار وأولياء الأمور.
4. تنفيذ برامج فعالة تُعطي كافة المستويات المدرسية والأكاديمية للصفوف؛ وهذا يستدعي دمج تلك البرامج في سياسات المناطق التعليمية الولايات بحيث تصبح جزءاً من القواعد والمصادر لإصلاح المدارس ونشاطاتها وهيكليّاتها.
5. اكتشاف مضامين التطبيقات الجيّدة في مجال تربية الموهوبين لصالح مُستقبل التربية بشكل عام؛ والتفاعل المستقبلي بين (برامج تعليم الموهوبين وبرامج التعليم العادي) (رينـــزولّي 1991).

ومن أجل التعرّف على الواقع التطبيقي لهذا الاتجاه في العمل فقد خاطب (المركز الوطنـــي للمتفوقين) في الولايات المتحدة الأمريكية (19000 تسعة عشر ألفاً) من العاملين في ميدان تربية الموهوبين؛ موجهاً إليهم السؤال التالي:

ماذا تريد أن تعرف؟ هناك أيضاً مشاريع أساسية للمركز تهدف إلى توضيح الإشكالات والأفكار المحورية الآتية:

- دراسة الممارسات الصفيّة المتبعة في صفوف تعليم الموهوبين؛ والممارسات المطبّقة في الصفوف العادية.
- تقييم آثار البرامج المختلفة ومدى تأثيرها في تحصيل الطالب إيجابياً أو سلبياً، والتعرف على حجم التغيير الحاصل.
- الموهبة عند طلاب ينحدرون من بيئات اجتماعية خاصة، وإمكانية تحديد البرامج والتوجيه والإرشاد الخاص بكل مجموعة إثنية ethnic group.
- تحرّي الأدوات والممارسات المتّبعة في تحديد الطلاب الموهوبين.
- التعرف على الطلاب ذوي (المواهب الفنية الراقية) وتحديد برامج منهجيّة خاصة بهم.
- دراسة طرائق تقييم برامج تربية الموهوبين.
- تقييم آثار تطوير أساليب التعليم المختلفة وتأثيرها في خطط تنفيذ التعديلات المرغوبة في المنهاج المدرسي.

• تحديد منهج نظري لتحديد المواهب والتدريس وتقييم البرامج. (راجع الفصل السابع من هذا الكتاب: نموذج الإثراء الموسع للمدارس أو المدرسة كلها).
• دراسة أساليب وتأثيرات ضغط المواد في المنهج الدراسي.
• دراسة المستويات اللازمة لتأهيل المدرسين العاملين في تربية الموهوبين.

وقد شملت الدراسة التـــي أجريت حول (الممارسات الصفيّة) بعض المشاريع المستقلّة مثل: (الإبداع في الكتابة، والتأليف، وتدريس مهارات التفكير، وتشجيع نـــزعة الاكتشاف، واستخدام أساليب معيّنة من الأسئلة تستثير التفكير المنطقي وتستنفر المحاكمة العقلية)، (غبّوبيانـــز Gubbins 1991) وكانت نتائج دراسة أجريت على (7000 سبعة آلاف مدرّس)؛ مزعجة جداً: (آتشامبلوت، هولمارك، فيلدهاوزين، غالغهير، رينـــزولّي، فان تاسيل - باسكا، ويست بيرغ، وسيلفين 1997, Archambault, Hallmark, Feldhusen, Gallagher, Renzulli, Van-Tassel-Baska, Westberg and Salvin 1992 وتوصل آرتشامبلوت، وهولمارك إلى ما يأتي: فشل المدرسين في إحداث التغيير المرغوب في الصفوف بالشكل المطلوب - سوى أشياء طفيفة - لمواجهة احتياجات المتفوقين وإشباعها. تبين أن 42-62% من المدرّسين ليس لديهم تدريب مُسبق لتدريس فئة الموهوبين. 54% من المدارس الحكومية الرسمية و64% من المدارس الخاصة (ليس لديها برامج لتسريع التعلم). 48-60% من المعلمين أعلنوا أن في صفوفهم موهوبين لم يتم التعرف عليهم أو تحديدهم يفيد 48-60% من الأساتذة أن الطلبة الموهوبين لم يتم تحديدهم أو التعرف عليهم في الصفوف.. وبدت مفاجأة بسيطة حين تم توجيه سؤال للمعلمين لمقارنة التعليم في مجالات محددة مثل: مجموعات حسب القدرة، ترفيع الطلبة إلى الصفوف الأعلى، طرح تساؤلات بهدف تطوير التفكير، تقديم تحديات وخيارات، تعديلات في المناهج، مراكز الإثراء - التعليم والتعلم - للموهوبين تحديداً مقابل الطلبة العاديين، وقد ظهر وجود فروق طفيفة جداً بين الجانبين (ارشامبولت وهولمارك Archamboult and Hallmark 1992) و لم يكن هناك للعمل في مواقع أخرى لمشروعات متقدمة وفي مراكز للإثراء للتعلم والمشاركة في التعلم الخاص بالتوجيه الذاتي والمناهج المتطورة، أو العمل مع طلبة موهوبين آخرين.

ويبدو أن العمل مع (N.R.C/GT) أي برامج الطلبة الموهوبين، يصبّ في الهدف وتعقد عليه آمال واعدة. وفي ضوء ما تقدم من أهداف ودراسات ونشاطات للمركز، فإن هناك نتائج واعدة مستقبلية لأعماله.

## فرز الطلبة حسب قدراتهم وتربية الموهوبين

هناك في الجانب الآخر للحوار؛ حركة إصلاح تربوية جارفة، من مُنطلق آخر، وتسعى إلى إلغاء تكوين المجموعات وفرز التلاميذ على أساس (معيار القُدرة Ability grouping) نظراً لعواقبها الوخيمة على الموهوبين في نظر خصوم (معيار القدرة) فإن الأمر يحتاج لإعادة النظر في معايير فرز المجموعات: (غاليغهير، كولمان، ونيلسون 1995 Gallagher, Coleman and Nelson) وإن هذه الحركة تنادي بالخطوات الآتية:

إلغاء صفوف، ومبدأ التسارع التعلّمي للموهوبين. إلغاء برامج الموهوبين والفصول الخاصة بهم. واعتبر المربـــي (رايز Reis) أن حركةً كهذه هي (هستريا وطنية) 1992.

أما (رينـــزولّي) 1995 فقد اعتبر أن (فرز الطلبة إلى مجموعات) هو (أهم القضايا الوطنية لتعليم الموهوبين وتربيتهم)، وذكر أن (فرز الطلبة على أساس الاختلافات والفروق بينهم) وانعدام التشابه يؤدي لانعدام التعلم حتـــى الشهر النهائي

للعام الدراسي؛ باعتبارها (صفوفاً مُختلفة مُتعدّدة القدرات *hetero-geneous*) لا تشابه فيها، وبالتالي فهي لا تفيد الطلاب الموهوبين، وتبقي تحصيلهم عند نقطة الصفر. ولتوضيح (عملية فرز الطلبة في مجموعات) علينا معرفة أنواعها: صفوف مختلفة متعددة القدرات لا تُفيد الموهوبين. صفوف متشابهة مُتجانسة من حيث الفروق ***homogeneous*** وهذا هو (الفرز المتجانس)؛ حيث يتم فرز الطلاب ذوي القدرات – المتدنية، والمعتدلة، والعالية – إلى ثلاثة صفوف مختلفة عند كل مستوى. الفرز المتقاطع ضمن المستوى الواحد (خطة جوبلين ***cross-grade grouping: Jopline Plan***) وفي هذا النوع يلتحق الطلبة الموهوبين في (فترة معينة من اليوم) بالصف الأعلى لتنمية مهارات مثل: (القراءة، الرياضيات، والعلوم. وبعد الانتهاء من ذلك يعودون إلى صفوفهم العادية 1990 ,1977 كونيك، وشيتس **Kulik and Schatz**).

فرز داخل الصف إلى مجموعات **within class-grouping** ويُفصل في هذا النوع الطلبة بكل صف إلى مجموعات صغيرة للمواد؛ طبقاً لمعيار (مادة الدراسة كالقراءة والحساب والقدرة فيهما) ويتضمن (التعلم التعاونـــي القائم على التفاعل والتعاون) بين مجموعة من الطلبة لحل مشكلة – أو الوصول لجواب، أو مهارة. وهناك (طريقة مجموعة الأقران والرفاق **peer grouping**) (شاتس **1990 ,1997**).

فرز مجموعة الأقران **peer grouping** (شاتس 90 ,97) ويعتمد هذا النوع من الفرز على مجموعات من زملاء المدرسة أو الصف (الأقران)؛ وبذلك يتم (التعلم المتبادل) بين التلاميذ.

وهناك مجموعة أخرى من المربين وعلى رأسهم المربية: (جينـــي أوكس **Jeanie Oakes**) ومعها: سابون شيفين، وغودليد: **Saponshevin and Goodlad 1991-1985**) ويرون (الالتزام بالمسارات) وهو اسم الكتاب الذي أصدرته (جينـــي أوكس) ويرى هؤلاء ما يأتي: إن عملية الفرز **grouping** أثبتت أنها (غير فعالة **tracking is inffective**) فالتلاميذ يتلقون معلومات تخفض لديهم درجة الحوافز والتحريض؛ وقمبط بنظرهم إلى أنفسهم وثقتهم بذواهم.

تزعم (أوكس) بأن هذا الفرز خلق (تفرقة عنصريّة) وتمييزاً عرقياً وسلالياً بين التلاميذ من خلفيات أجناس مُتعدّدة في المجتمع الأمريكي **discriminatory and racist** وحرّض على وجود أعداد كبيرة من أولادْ الأقليات يمشون في مسارات تربوية بطيئة **slow-learning** ترى المربية (أوكس) بأن هذا الفرز يُضعف العلاقات الإنسانية والتواصل بين الأقليات العرقية في أمريكيا، وهذا يحرّض على ظهور الانعزال والفصل العِرقي بينهم **taking is injustice and de-tracking is justice** فالفرز بهذه الطريقة (غير عادل) والواجب إلغاؤه للوصول إلى العدل بين فئات التلاميذ؛ ومنع الظلم الاجتماعي. إن (إلغاء الفرز) يقضي على ضحالة المعلومات التـــي تصل إلى الطلبة. وفي مرحلة معينة، توجه الرأي العام الأمريكي، وتحديداً في صفوف (الأقليات العرقية) إلى تشجيع الحركة المناهضة لفرز الطلبة إلى (مسارات تعليميّة متفاوتة). تؤكد المربية (أوكس) أنّ القرارات التـــي تتخذ بشأن الفرز الثلاثي: (متفوقون، متوسطون بسيطون) له مضامين وأغراض سياسية عُنصرية وتقنيّة عميقة ترتبط بأهداف التعليم المدرسي، والديمقراطية، والفُرص (غير المتكافئة **unfair opportunities**) وعلينا أن ندرك بأن عملية الفرز مرتبطة بالفروق الفردية والاختلافات؛ وطرائق التقييم؛ والعلاقة بين المدرسة ومكوناتها المختلفة؛ وأساليب وضع المناهج والتدريس بما في ذلك ابتكار طرائق أساليب جديدة تلبـــي الاحتياجات الخاصة، وإعادة هيكلة حياة المدرسين، ومضامين مناهضة الفرز لطلاب الدراسة الخاصة (الموهوبين) وأولياء الأمور. وتضيف المربية (أوكس) بأن كل شيء له علاقة بشيء آخر.

إن تربية الموهوبين؛ والطلبة المتفوقين أمام أزمة من خلال تطبيقات الفرز والمجموعات؛ وحركة إلغاء الفرز والمجموعات تُهدّد تربية المتفوقين. (فيلدهاوزين، فيدلر، لينغ، واين برينر، كوليك، رينـــزولّي، رايز، روجرز **Feldhusen, Fiedler,**

ويُصر هؤلاء المربون Lange, Winebrenner, Kulik, Renzulli, Reis, Rogers على أن نوعيات برامج تعليم الموهوبين تفرز الطلبة (الأكثر قُدرةً) إلى صفوف خاصة بهم إما (جزئياً أو كليّاً) ليتلقوا تدريباً دراسياً يجمع بين (التسارع والإثراء acceleration and enrichment أو كل منهما على حدة، وقد يجري فرز الطلبة في صفوف خاصة special classes ترتبط بالموارد الدراسية للقيام بمشاريع خاصة مُستقلة، أو ليمارسوا نشاطات لتطوير المهارات المختلفة. كما يمكن تجميع الطلبة المتفوقين في كل مرحلة تعليمية ضمن مجموعات للقيام بنشاطات تعليمية مُتقدمة – متطورة. وثمة أنواع أخرى لفرز مجموعات الطلبة تهتم (بالميول) أو (التفوق في منحى معين) أو المهتمة (بمشاريع خاصة).

ماذا تقول الأبحاث العلمية عن تصنيف المقدرة؟ قام (كوليك 1992) بإجراء تحليلات دراسية على 51 إحدى وخمسين دراسة موجّهة تعالج عملية تجميع الطلاب المتفوّقين، من صفوف مختلفة[4]. واستنتج ما يأتي: إن حجم الأثر أي الفرق بين مجموعتين في (وحدات الانحراف المعياري standard deviation units) ظهرت دلالاتها على الشكل الآتي:

10-25% فرق صغير.

35-70% فرق متوسط.

ما فوق 70% فرق كبير.

أما من الناحية العمليّة، فإن حجوم الأثر التـــي تزيد على 30% تُشير إلى اختلاف كبير بين الحالة التجريبية مثلاً: فرز القدرات ability grouping مقابل مقياس المقابلة والتحقق: (الصفوف متعددة القدرات) ذات المجموعات المختلفة: various abilities classes and mixed (hetro-geneous) وهذا الاختلاف يُقدّر بحوالي تحصيل وإنجاز إضافي لمدة 3 ثلاثة أشهر على مقياس درجات تعادل المستويات الأكاديمية، (روجرز Rogers 1991). ورغم أن نتائج البحوث متداخلة وغير واضحة، لكن (كوليك) يُفضّل: تجميع الطلاب الموهوبين في (صفوف خاصة بهم) في بداية الأمر؛ كما أنه يذكرنا بالآثار المُدهشة الناجمة عن فرز الصغار المتفوقين في الرياضيات من أجل القيام بعمل دراسي (مُتسارع accelerated) في البرامج الصيفية أو الجامعية. فقد أحرز هؤلاء الطلاب نتائج باهرة في تحصيلهم في مادة الرياضيات، وأشار (كوليك) إلى أن الطلاب في المراحل الدنيا والمتوسطة يتعلّمون الحجم نفسه من المادة كما يفعل الطلاب المتكافئون في صفوف مختلطة القدرات. ولكن الطلاب في الصفوف العليا والذين يسيرون وفق (الفرز الثلاثي XYZ) يتفوّقون على الطلبة المتكافئين الذين يدرسون في صفوف مختلطة إضافة إلى هذا؛ اكتشف (كوليك) فائدتين جديرتين بالاهتمام تحقّقتا من خلال نمطين من تجميع الطلاب: عند تجميع الطلاب (بالأسلوب المتقاطع) ونعنـــي به: مجموعات صفوف من مستويات مختلفة للطلبة في جزء من اليوم المدرسي، كان التحصيل الدراسي في المجموعات المتجانسة مقابل الصفوف (غير المتجانسة heterogeneous) من ناحية حجم الأثر (يعادل 0,30)، وكان التحصيل الدراسي (أعلى) بالنسبة لذوي القُدرات (المتدنية، والوسطى، والعالية) بحوالي (0,29 – و0,35 – و0,40) على التوالي. أما في حالة فرز طلاب الصف الواحد (حسب قدراتهم: لتدريس الحساب مثلاً) فقد توصل (كوليك) إلى الاستنتاجات الآتية: تبين أن الطلاب ذوي (القدرات المتدنيّة) لم تتأثر بالفرز *المتجانس homogeneous*.

[4] تحاليل ميتا – طبقاً لكوليك عام 1992 وتسجل الخطوات الأربع (1) المتعلقة العديد من البحوث والدراسات – مع (2) ترميز الأوجه الموضوعية لكل دراسة و(3) وتقرير حول دور المؤثرات المختلفة و(4) وصف العلاقات المادية بين الأوجه الموضوعية ونتائج الدراسة.

بعد تحليل بمجمل الأبحاث بما في ذلك، أبحاث (كوليك وروجرز 1991)، تبين أن الفرز الإثرائي enrichment grouping سواء داخل الصفوف، أم في غرفة الموارد يعطي (مكاسب ضخمة على صعيد الإنجازات الأكاديمية والإبداع وغيرها من المهارات العقلية. إن الفرز المتعلق (بالمنهاج المتسارع) يمنح الطلاب الموهوبين مكاسب كبيرة ولا سيما عند (القبول الأكاديمي المبكر) وعند التخطيط من أجل الصفوف غير المحدودة. شملت عملية ما وراء التحليل عند كوليك أربع خطوات: البحث عن أكبر كمية ممكنة من الدراسات البحثية وأماكن القيام بها. ترميز المعالم المحددة لكل دراسة على حدة. تقديم تقارير عن الاختلاف على شكل أحجام الأثر. دراسة العلاقات البارزة بين المعالم المُحدّدة ومُخرجات الدراسة outputs. في حالة (فرز الطلاب ضمن الصف الواحد) كشفت النتائج (أفضلية في التحصيل) من ناحية حجم الأثر يعادل 0,35؛ واستفاد الطلاب ذوو القدرات المتدنية والوسطى، والعالية، بما يعادل: 0,20، 0,15، 0,40 على التوالي. إن تحصيل الطلاب الذين لديهم (قدرات متدنية) لم يتأثر سلباً من خلال التجميع المتجانس للطلاب homogeneous grouping and mixing.

أما المربـــي (روجرز) فقام بتحليل (13 ثلاثة عشر بحثاً) من أبحاث (كوليك) وتوصّل إلى ما يأتي: إن تجميع الطلبة students' grouping سواءً كان في الصف الدراسي أم في غرفة المصادر: resource-room بهدف (الإثراء التعلّمي) سيؤدي حتماً إلى (مكتسبات عظيمة great gains) في التحصيل العلمي؛ ويؤدي إلى نوع من (الإبداع creativity) وينمّي مهارات التفكير thinking skills.

تبين أن (فرز الطلبة الأكثر قدرة) وإقحامهم في دراسات (تسارعيّة accelerated) في المنهاج يودي إلى ثمار يانعة ومُتميزة للطلبة المتفوقين؛ وخاصة في مجال (ضغط السنوات الدراسية واختصارها) وأيضاً (القبول الجامعي المبكر، ووضع خطط مدرسية لا تسير على أساس (فصل المراحل المدرسية) بعضها عن بعض.

تبين في دراسات (روجرز 1992) أن (التحصيل العالي) للطلبة الموهوبين يأتـــي نتيجةً منطقية لتوافر ثلاثة أمور مُجتمعة وهي: القدرة العالية للطالب المتفوّق (جدول 1.1). المدرسون ذوو الحماسة العالية. رغبة الطلبة المتفوقين في التعلم العالي في صفوف تضم طلبة آخرين ذوي قدرات عالية ومهمتين بالتحصيل العالي والتميّز.

إن الجدول (1.1) يمثل (تأكيد فرز الموهوبين وضرورته) في صفوف أو برامج أو أوضاع تضمن لاحتياجاتهم الخاصة (الإثراء والتسريع) وهي ملاحظات (كوليك، وروجرز) gifted grouping في وجه (حركة إلغاء الفرز) التـــي تُشكّل (الجدَل المُقابِل) De-Tracking Movement (قائمة 1.1).

وقد أصدر المربـــي (هانت Hunt 1991) كتاباً بعنوان: (أخطار الإصلاح Perils of Reform) استعمل حركة (الفرز بمعيار القدرة) كمثال للتدليل بأن الإصلاح التربوي عند ذوي النوايا الحسنة؛ قد يؤدي إلى (تراجع وتقهقر: يتمثل بحركات مُضادة مُعارضة) لا تصبّ في مصلحة الطلبة retrograde movements وفي ضوء ما تقدَّم؛ فإن عدداً كبيراً من الإداريين المتحمسين والموهوبين يفسّر (إلغاء الفرز لمجموعات) بأنه يقضي على الفُرص النادرة للمتميزين؛ ويتراجع بالمناهج إلى (الحجم الواحد للكل one size fits all) وهذا ضرب للفروق الفردية بين الناس والطلبة؛ وهدم للمواهب. وهذا يعنـــي هزيمة للتفوّق ومعاناة متواصلة للموهوبين. وفكرة (المنهاج الموحد للطلبة كلهم) وتجاهل الفروقات بينهم هو ما يفسر (النوبات الهستيرية) من خصوم البرامج الخاصة للموهوبين (انظر قائمة 1.2).

**جدول 1.1: حجم الأثر على اتباع (التسارع والإثراء) في المناهج**

| *خيارات* | *حجم الأثر* |
|---|---|
| **خيارات التجميع وأساليبه** | |
| توسيع المنهج الدراسي وتقديم مواد إثرائية | .65 |
| صفوف إثرائية جرى تجميعها للطلبة حسب قدراتهم | .33 |
| تجميع الطلاب من صفوف مختلفة المستويات (رياضيات – قراءة) | .45 |
| صفوف في مدارس لا تسير وفق تقسيم الطلبة إلى مستويات صيغة مختلفة | .38 |
| إعادة تجميع الطلبة لغايات تدريسية محددة (القراءة/الرياضيات) | .34 |
| برامج لقبول الطلاب في مستويات متقدمة | .29 |
| التجميع العُنقودي للطلبة (ضمن الصفوف النظامية العادية) | .62 |
| صفوف خاصة للموهوبين | .33 |
| التعلم التعاونـــي (ثلاث طرائق) | .33-.38 |
| **خيارات أكثر فردية و(تفريد) تجميع الطلبة يحتل مكانة أدنى** | |
| الدخول المبكر للمدرسة | .36 |
| التسارع في المادة الدراسية | .49 |
| ضغط المنهاج وتقصيره الزمنـــي والكمي | .45 |
| القفز بين الصفوف نحو الأعلى (حرق المراحل الروتينيّة) | .78 |
| التسجيل المتزامل في المدرسة (في مدرسة ابتدائية وأخرى ثانوية/أو جامعة) | .36 |
| الحصول على ساعات مُعتمدة credits من خلال الامتحانات | .75 |
| ضغط السنوات الدراسية (من 4 سنوات إلى 3 سنوات مثلاً | .56 |
| تعليم خاص (الدروس الخاصة في المنازل أو المراسلة) | .42 |
| Effect sizes for acceleration and enrichment options used in gifted programs: أحجام الأثر للتسارع والإثراء وخياراتهما في برامج الموهوبين | |

Adapted from Rogers 1992 أصبح مُستعملاً ومُتبنّياً من: (روجرز).

## التعلم التعاوني

هو *نوع حديث من التعلم*؛ يلتقي فيه مجموعة من 4-2 من الطلبة، يعملون، ويتعلمون، ويتبادلون المعرفة؛ والخبرات، والمهارات بمساعدة بعضهم بعضاً. وتكون المجموعة عادة (مختلطة القدرات variations of abilities) وقد نجد داخل المجموعة من هم في حالة إعاقة أو تأخر تعليمي؛ ومن هم في حالة الوسَط؛ ومن هُم مُتفوّقون. وكل منهم يمكن أن يجد مجالاً للتعاون مع الآخر. وقد دعا بعض التربويين إلى هذا الأسلوب التعليمي كأسلوب أمثل لتدريس (القراءة، والكتابة، والرياضيات)؛ (سليفين، مادين، وستيفينس Slavin, Madden and Stevens 1990. وترجع الصعوبة عند الطلبة المتفوقين للأسباب الآتية:

- إن الطلبة الذين يتصفون بالسرعة في التعلم لا يحبون هذا الأسلوب؛ لأنهم يتعلمون بمفردهم بشكل أسرع (روبنسون 1997 Robinson).

• يفترض بالطلاب سريعي التعلم في هذه المجموعات أن يعملوا كمدرّسين صغار، (طالما أنت تعرف هذا الشيء، فيُفترض بكَ أن تُعلّمه لنا).

• سيقوم الطلبة ذوو الموهبة والقدرة العاليتين بالعمل نيابةً عن المجموعة طوال الوقت.

• سيفوت الطلاب المتفوقين فرص العمل (الإثرائي والتّسارعي) التـــي تناسب قدراقم، والتـــي يمكن أن يحصلوا عليها مع طلبة متفوقين آخرين.

**قائمة (1-1):**

---

**إرشادات حول كيفية فرز الطلاب الموهوبين Guidelines About Gifted Grouping**

استناداً إلى نتائج الأبحاث الجارية، قام (روجرز، وكوليك، Kulik and Rogers 1992) بتلخيص النتائج التـــي توصّلا إليها بخصوص فرز الطلبة الموهوبين في النقاط الآتية:

• إن من واجب المدارس أن تقاوم الدّعوات التـــي تنادي بالإلغاء الكامل لفرز الطلاب طبقاً (لمعيار القدرة ability grouping criterion فهناك برامج تقدم للطلبة مساعدات جمّة. كما أن برامج الفرز مفيدة أيضاً للطلبة الموهوبين. وتتوسع الفائدة فتشمَلُ أولئك الطلبة ذوي (القدرات المتدنية، والوسطى، والعالية) من برامج الفرز التـــي تُعدّل (المنهاج المدرسي) ليتلاءم مع المستويات الفكرية للمجموعات المختلفة، وخصوصاً ذلك (الفرز المتقاطع) بين المستويات الصفيّة الثلاثة، والفرز الذي يجري ضمن الصف الواحد.

• إن برامج الفرز التـــي تتم على أساس قدرات الطلاب؛ وتقدم المنهاج الدراسي نفسه للمجموعات كافة (بآن واحد at the same time) لن تؤدي إلا إلى فوائد (قليلة هزيلة لا تُذكر). وواجب المدارس ألاّ تتوقّع نتائج دراماتيكية ضخمة بمجرد إقامة أو إلغاء هذه البرامج.

• توصل المربـــي (روجرز) إلى القول: ينبغي على الطلبة الموهوبين دراسياً أو فكرياً أن يقضوا معظم يومهم الدراسي مع طلاب آخرين يتمتّعون باهتمامات وقدرات مشابهة. لقد أثبت هذا النوع من الفرز (سواء كان بأسلوب صفوف خاصة، أم مدارس خاصة) أثبت أنه قادر على إحداث مكاسب لافتة في (التحصيل الأكاديمي) كما أنه كفيل بإحداث تغيير نوعي على أساس قدراقم طوال اليوم المدرسي، فإن من الممكن أن يقدم للموهوبين (فرصة) للاستفادة من (التجمع العنقودي: Gluster grouping أو الفرز عبر المستويات المختلفة للصفوف، وذلك حسب مهاراقم في المواضيع الدراسيّة المختلفة.

• يجب أن يُقدّم للطلاب الموهوبين (خيارات دراسية مُتسارعة Accelerated-choices) سواءٌ على مستوى الأفراد؛ أم المجموعات، ولا شك أن الطلبة المتفوقين يستفيدون كثيراً من برامج العمل المدرسي المتسارع.

• يجب الإقلال ما أمكن من خُطط (التعلم التعاونـــي) على أساس المجموعات (مُختلفة القُدرات)، ويمكن اللجوء لمثل هذه الخطط مع الطلاب الموهوبين فقط عندما نرغب بتطوير مهاراقم الاجتماعية: developing their social skills وقد بُنيت الأبحاث التـــي أُجريت حتـــى الآن على أن التعلم التعاونـــي للطلاب الموهوبين لن يقدم سوى منافع أكاديمية (قليلة)؛ مُقارنةً مع المنافع الكبيرة الناجمة عن خطط التجميع القَدَري للطلاب.

---

ويمكننا القول: أن التعلم التعاونـــي هو شكل من أشكال التعليم الاجتماعي ويلبـــي الاحتياجات الإنسانية؛ (سليفين Slavin 1991) فهنا يجلس الطلاب وجهاً لوجه، ومعهم أهداف مشتركة ويتقاسمون العمل: (جونسون Johmson 1990)؛ ولأن كل تلميذ سيقدم مساهمته لأقرانه الطلبة؛ فلابد أن يتعرّف بعضُهم بعضَهم الآخر، ويتبادلوا الثقة الملازمة للعمل، فهم يتعلمون (كيفية التواصل) بدقة ووضوح، ويحترم بعضهم آراء بعضهم الآخر، ويقوم كل واحد منهم الآخر ومساعدته فهم يسألون أسئلة عميقة، ويبحثون عن أفضل السبل (لفهم الموضوع)؛ ويتجاوزون (أوجه الخلاف) بشكلٍ بنّاء، فهم يقومون (بنقد الأفكار دون نقد للأشخاص). وهذه مهارات هامة يُفترض بالمدرس أن يدرب طلابه فيها من خلال نماذج تدريسيّة (جونسون 1990).

قائمة (2-1):

**نـــزهة على الدراجة: لماذا نحتاج إلى فرز الطلاب إلى مجموعات A Bicycle Ride Why We Need Grouping**

استجمعت المربية (ريم 1992) أفكارها بخصوص فرز الطلاب حسب قدراتهم من خلال مقارنة تلك القضية (بنـــزهة على الدراجة) مع زوجها وابنتها الصغرى، كلاهُما كان بحاجة إلى (سُرعة أكبر) و(نـــزهة أطول)؛ للاستمتاع بتجربة (اللياقة الجسميّة) من خلال أسلوب التفكير المقارن بالأطفال ذوي القدرات المختلفة في الصف نفسه، لم تفكر (ريم) بثلاثة أشخاص فقط، بل بثلاثة وعشرين شخصاً يقومون بالنـــزهة وطرحت مجموعة الأسئلة الآتية:

عند قراءة السؤال، يُفترض بالقارئ أن يُفكر أولاً بالإجابة عن سؤال النـــزهة على الدراجة؛ ومن ثمّ يمكنك أن تفكر بالإجابة كما لو كنت طالباً في غرفة الصف. وهذه هي الأسئلة المطروحة:

1. هل كان الهدف من النـــزهة (لياقة اجتماعية أم جسمية؟) على الرغم من أهمية اللياقة الاجتماعية، فإن الهدف الأوّلي للمدرسة؛ ليس اللياقة الاجتماعية؛ بل اللياقة التربوية.
2. هل كان من الممكن لنا جميعاً أن نلبـــي أهدافنا من اللياقة الجسمية والاجتماعية كافة من خلال ممارسة التمرين نفسها ويبدو أنه لا يمكن تلبية تلك الاحتياجات إلاّ من خلال تجميع الطلاب في (أجزاء) من المنهاج المدرسي؛ وعدم تجميعهم في أجزاء أخرى.
3. كيف كان زوجي، وابنتـــي سيشعُران؟ لو أنـــي طلبتُ منهما أن يُخففا من سرعتهما لكي أستطيع مجاراتهما أو أن يقضيا (بعضاً) من الوقت في تدريبـــي كيفية ركوب الدراجة بشكلٍ أفضل؟ (يشعر الطلاب الذين يستمتعون بالتحديات الدراسية بالملل الشديد إذا طُلب إليهم تخفيف سُرعة عملية التعلم لديهم؛ وسينـــزعون إلى ممارسة تفوّقهم على الأطفال الآخرين إذا كان مطلوباً إليهم أن يقضوا (معظم الوقت) في (التعليم) عوضاً عن (التعلّم).
4. كيف سيكون شعوري؟ لو كان راكبو الدراجات (الأكثر قُدرة) مضطرين لهدر معظم وقتهم في تدريبي، أو في التباطؤ انتظاراً لي ؟ (مما لا شك فيه أن الطالب البطيء الحركة غالباً ما يتردد في توجيه أسئلة، كما أنه نادراً ما يتطوع ليناقش عندما يشعر بأنه (يكبح سرعة الطلبة الآخرين، إن احترام الذات يتعارض مع شعورك بأنك تحدّ من سرعة الآخرين).
5. هل يستمتع راكبو الدراجات الأفضل، بالقيادة مع (نظراء) لهم يتمتعّون بمهارات، وقوة، وقدرة تحمّل مشابهة (غالباً ما يستمتع الطلاب ذوو القدرات العالية بالتعلم بوجود أقران أذكياء، وغالباً ما يفقدون الدافع عند عدم توافر مثل هؤلاء الأقران).
6. كيف يتأتـــى لي أن أشعر بالسعادة والصحة بخصوص نشاطي في اللياقة البدنية عندما أكون الأبطأ بين الراكبين الآخرين (ستمتع الطلاب كلهم بالشعور بالرضى عن تحصيلهم الدراسي عندما يشعرون بأنهم يتقدّمون باضطراد، ولا شك بأن تحديد الأهداف والوصول إليها عنصر هام لدى كافة الأفراد –الطلبة– في كل المستويات الأكاديمية.
7. كيف سأشعر لو أن شخصاً خارجياً ألحّ علي بمجاراة راكبـــي الدّراجات الأكثر سرعة؟ (يشعر الأطفال أو الطلبة بالضغط الشديد إذا طُلب إليهم إنجاز عمل يتعدّى قدراتهم).
8. ما شعوري عندما لا يستطيع الآخرون أن يفهما قيمة نشاطاتـــي في اللياقة البدنية؟ (لا يشعر الأطفال الذين لا يتلقون تشجيعاً من آبائهم وأساتذتهم بالسعادة، والذي ينبغي: أن يمر الأطفال كلهم بتجربة الرضى عن النفس في الإنجاز ويستمتعوا (بقبول الآخرين للجهود التـــي يبذلونها).
9. ما شعوري عندما أحس بأن لياقتـــي وقوتـــي قد تحسّنت ولكنـــي ما زلت مُجبرة على متابعة ركوب الدراجة بالسرعة نفسها وللمسافة ذاتها؟ (من المهم جداً أن تبين للطلاب الممرات التـــي يستطيعون من خلالها الحركة عبر المجموعات وخصوصاً الحركة باتجاه الأعلى نتيجةً لجهد مبذول).

لا يمكن للنـــزهة على الدراجة أن تؤمن اللياقة البدنية ما لم يجر تشجيع (راكبـــي الدرّاجة كافة) على ممارسة ذلك النشاط (كل بحسب قدرته).

***التعاون والتنافس* Cooperation and competition** يقول المربـــي (جونسون 1989)؛ السّمة الأساسية *للتعلم التعاونـــي* ***cooperative learning*** تكمن في الهيكلية *التعاونية البنيويّة* ***cooperative structure*** أي وجود طلاب يعملون معاً لإنجاز هدف مشترك: **to achieve a common goal and objective** ومن ناحية أخرى، يؤكد المربـــي (سليفين 1991) مزايا التعلم من خلال التعاون والمشاركة فيقول: إن التنافس **competition** بين المجموعات يضمن (الحافز الضروري) للتعلم التعاونـــي الناجح. وتبقى قضية (التعاون أو التنافس) بين الأطفال سؤالاً مفتوحاً؛ وأيّهما يجب أن يحظى بالرعاية الأولى ويسبق الآخر؟ وهذه إحدى قضايا الجدَل القائم والمستمر.

وقد توصّل المربـــي (آدامسون **Adamson 1992**) إلى نتيجة مَفادُها: "إن الأطفال الذكور وليس البنات يُفضّلون أسلوب (التعليم التنافسي) **competitive learning** وعلى عكس (الإناث) اللواتـــي يُفضلن (التعلم التعاوني) **cooperative learning**.

في سياق حديث المربية (ريم) عن مشكلة (التأخر في التحصيل الدراسي) ذكرت قائلةً: "إن درس التحصيل الدراسي الأهم الذي يحتاج إليه الطلبة يتمثّل في العمل بفاعليّة، في جو تنافسي". وأضافت تقول (إن المنافسة هي العنصر الدافع والمحرّض الناجح لبناء مهارة حل المشكلات في المستقبلة: **competition is a motive in building up future problem-solving skill among students**. وعلينا أن نبنـــي إنساناً واسع الأفق في عقله، وعميق الفهم للرياضيات، ومُتعدد القدرات العلمية، مُستفيداً من الفنون كافة كالموسيقى، ويهوى البرامج الرياضيّة. وإن معاناة الفشل وشعور الفرح بالنجاح أمران أساسيان في ضبط مسيرة الحياة).

وثمّة رأي مضاد يطرحه المربـــي (ريمَرمان **Rimmerman 1991**). "إن الفشل في جو التنافس كفيل بتدمير إحساس الطالب، أما البديل فيكمن في تطوير المهارات الاجتماعية – التعاونية: **social and cooperative skills** ويعنـــي بذلك القدرة على العمل معاً مع الآخرين كسبيل ضروري لتحقيق النجاح في الحياة، ولكنه في الوقت نفسه يعترف بنوع من الدعابة بأن (التنافس) بين المجموعات عامل قوي له جانب سلبـــي لأنه قادر على زيادة أعداد الفاشلين والخاسرين بمقدار الضعفين أو ثلاثة الأضعاف".

***فوائد التعلم التعاونـــي*** إن الدّعوات المنادية بالتعلم التعاوني، ترفع مستوى التحصيل إلى درجة أرقى بين الطلاب، بغض النظر عن العمر الزمني، أو الجنس أو المادة الدراسية أو الميدان المراد تعلّمه[5].

كما يقول (سليفين **Slavin**، مادين **Madden**، وستيفينس **Stevens 1990**): إن (التعلم التعاوني) يشكل حوافز ذات درجة عالية، من خلال التشجيع المتبادل بين الطلبة نحو التحصيل الأكاديمي الرفيع. فهنا يشعر الطلاب أنهم مسؤولون عن أنفسهم، وعن تعلمهم من خلال الحوار والمناقشات فيما بينهم؛ واختلاف وجهات النظر، والتفكير الإبداعي؛ وعملية فرز المعقول عن اللامعقول **rational and irrational** وكلها تستثير وتُحرّض النمو المعرفي وتنمّي مهارات التفكير، (جونسون، سليفين **Johnson and Slaving 1987**) ولأن الطلاب في كلمات المربـــي (هانيغان **Hannigan 1990**) يفكرون، ويتحدّثون حول الأمور التـــي يجري تعلّمها، فإنهم في الوقت نفسه يخلقون تراكماً كبيراً للمعلومات عن العالم الذي يعيشون ضمنه.

---

[5] نظرة شاملة – سلافين، جونسون وجونسون، شاران وشاران وكثيرون سواهم – موضوع القيادة التربوية الكامل ديسمبر 1989 وكانون الثانـــي 1990 – القيادة التربوية.

وقد لاحظ المربون، إضافةً لذلك، بأن المهارات الاجتماعية، ومهارات التعامل بين الأفراد تتحسّن باستمرار من خلال (التعلم التعاوني). فالطلبة يتعلمون كيف يعملون سويّة؛ وكيف يشرحون الأفكار بوضوح، كما أنهم يجدون حلولاً مناسبة للخلافات، ويتعلمون (كيف يقبل بعضهم بعضاً acceptance of others). بغض النظر عن العرق أو السلالة أو الجنس أو الإعاقة في تحسن كبير لبيئة الصف المدرسي، والمواقف الدراسية؛ وتختفي تدريجياً المشاكل المتعلقة بالسلوك وإدارة الصف.

أما الثقة بالنفس واحترام الذات فيَسيران قُدماً نحو الأعلى بعد أن يكتشف الطلاب بأنهم قادرون على المساهمة بأفكار سيتقبلها الآخرون بشكل إيجابـي؛ وقد أظهر الطلاب الذين تمّ دمجهم بالصفوف العادية – النظامية تحسناً سريعاً في مهاراتهم الاجتماعية؛ ومستوى صحتهم النفسيّة، ودرجة تحصيلهم العلمي، وبعد استعراض كل هذه الفوائد (للتعلم التعاوني) لا نستغرب أن يتكاثر أنصاره بين المدرسين والطلبة والمربين الآخرين.

***طرائق التعلم التعاونـي وأساليبه:*** هناك استراتيجيات كثيرة للتعلم التعاونـي تتراوح ما بين البسيط والمركب ويمكن اتباع معظمها مع الطلاب من أعمار مختلفة: هناك أسلوب: (فكّر، اعمل، شارك **think, act, participate**). التفاعل والمشاركة الثنائية: **pair-sharing** بحيث يجلس كل طالبين معاً ويتحاوران حول موضوع معيَّن ثم ينقلان إجاباتهما لأفراد الصف كافة.

*أسلوب التعلم المشترك:* (جونسون) ***Learning Collectively (Together)***. أسلوب (*الفريق الطلابـي* ***Student Team Learning***) وهو شكل لا يخلو من (التنافس المتعاون) ويكون الفريق من 4-5 طلاب، يتجه كل واحد منهم إلى طاولة الخبير التـي تحوي مثلاً على معانٍ لمفردات إسبانية ويعودون بعدئذ إلى التعاون، فيعلّم كل واحد منهم الآخر ما تعلمه من الطاولة؛ وبعدها يتوزع الأعضاء ثانيةً نحو (طاولة المنافسة) حيث يتم اختبارُهم؛ ليكتسبوا (نقاطاً) تكون الدرجة النهائية للفريق ككل. أما (الدرجات الفردية) فإنها تأتـي نتيجة لاختبارات تُجرى لاحقاً، وتتألف من الأسئلة نفسها التـي طرحت عند (طاولات المنافسة)[6].

***تعليق:*** بينما يخدم (التعلم التعاوني) الطلبة بشكل جيّد؛ فإن شعوراً بالضّيق يسيطر على كثير من أولياء الأمور والمربين. وإن الجدَل الدائر حول فوائد التعلم التعاوني، للموهوبين، لم يعد مُقنعاً لكثير من المربين الذين يؤمنون بأن الفُرص التعليمية الأخرى (كتسريع التعلم، والمشروعات المُستقلّة، والعمل ضمن مجموعات مع الموهوبين). ستوفّر تعليماً أكثر توافقاً مع قدرات الطلاب المتفوّقين؛ وتستطيع تلبية احتياجاتهم ومهاراتهم الاستثنائية: (ميلز، دوردين، رينـزولّي **Mills, 1992 Durden and Renzulli**).

## تعاريف مُختلفة للموهبة

إن عبارة (الموهوب أو المتفوّق) من أكثر القضايا التربوية أهمية وتعقيداً. هناك تعريف تتبنّاه المناطق التعليمية ويستخدم في عملية فرز الطلبة وتحديد فئاتهم؛ وبالتالي: تحديد فئات المدرّسين، والدارسين الذين يمكن أن يستفيدوا من الخدمات التربوية التـي يقدمها (برنامج تعلّم الموهوبين). إن مثل هذا التعريف سيترتب عليه لاحقاً عملية تصنيف الطلاب التـي قد تكون مجحفة بحق بعض الفقراء وأبناء الأقليات العرقية والمعوقين، وذوي التحصيل المتدنـي وربما ينوب بخطره (الإناث) من الطلبة.

---

[6] انظر جونسون وجونسون 1987، 1989، 1990 وروبنسون 1991 – شاران وشاران 1990، 1992 وسالفين 1990. ب – لوصف الكثير من طرق التعلم التعاوني.

إن تعريف الموهبة له صلة وثيقة ببعض الممارسات التـــي تجري في أثناء (عملية البرمجة) فالفرص يجب أن تتوافر للأنماط المختلفة من المواهب والقدرات. يمكن لعملية التصنيف التـــي تحدد طالباً معيّناً على أنه موهوب؛ أن تترك (آثاراً جانبية وسلبية negative side effect) في الوقت نفسه. فهذا الإجراء سيرفع من اعتبار الذات؛ والتوقعات المستقبلية الذاتية من ناحية، ولكنه من الناحية الأخرى سيعمل على خلق نوع من النفوريين الأقران والأخوة والأخوات. وفي ضوء ما تقدم؛ نستنتج أنّه لا يوجد عالمياً (تعريف واحد للموهبة والتفوّق مقبول وكامل ونمائي) وما زال الاستعمال الشائع لهذين المصطلحين حتـــى في أوساط الخبراء (غامضاً) وغير مترابط منطقياً؛ وغالباً ما ستخدم واحد بديلاً من الآخر interchangeable:

وهناك من المربين؛ ومن عامة الناس، من يرى الموهبة والتفوق (صيرورة: أي في حالة نمو متواصل). ومع ذلك يصنّفون (التفوق) على أنه النهاية العليا لعمل الموهبة بمجال مُحدَّد، (كوكس Cox 1986) وبهذا السياق يقول كوكس: "بإمكاننا أن نتحدث عن موسيقيين وكتاب، وعلماء (موهوبين)، ولكن (المتفوقين) منهم عدد قليل. فلس كل موهوب متفوقاً؛ وليس كل متفوق موهوباً؛ وهكذا لا نستطيع أن نعكس الآية".

وفي كل برنامج؛ نجد مجموعة من الطلاب لا يصلون إلى مستوى المعايير التـــي تؤهلهم ليكونوا موهوبين؛ وفي الطرف الآخر استثنائيون خارقون في مواهبهم وطاقاتهم الظاهرة للعيان؛ ولا يوجد (عنوان قطعي) يميّز هؤلاء عن أولئك. فالموهبة مُستمرة وتنتهي بالتفوّق. (مليغرام Milgram 1997)

أما المربون: كوكس، دانيال، بوستون Cox, Daniel and Boston 1985 فقد تحاشَوا استعمال (مصطلح الموهوب) وطرحوا بديلاً منه (المتعلم القادر The Able Learner)؛ وفضّل المربيان (رينـــزولّي ورايز Renzulli and Reis) مصطلح: السلوك المتفوق gifted behaviors وقد أضاف (رينـــزولّي ومربون آخرون) أنه يجب عدم إعطاء لقب (متفوقين gifted) لطلاب معينين من خلال عملية تصنيف أو فرز تحديدي للموهبة.

**خمس فئات من التعاريف**

وأشار المربـــي (ستانكوفسكي) إلى تصور أوَّلي (لخمس فئات) من تعاريف التفوق والموهبة. معيار بروز الموهبة في (مهنة محددة) فالمتفوقون يقدمون تحصيلاً بارزاً في منحىً معين للنشاط الإنسان. تعاريف نقاط مقياس الذكاء، وألمح (تيرمان Terman) بأن الحد الأدنـــى على مقياس ستانفورد – بينيت: هو 135 درجة ويبقى هذا المعيار؛ الأكثر شيوعاً رغم عيوبه الملازمة له مثل: (1) تجاهله للمواهب الفنيّة والإبداعيّة. (2) تجاهله للمواهب في بعض الجوانب الخاصة. (3) إجحافه بحق الطلاب الذين ينحدرون من مستويات اجتماعية واقتصادية – متدنية ذات تباين ثقافي. (4) وصمة للطلبة الذين يحصلون على درجة واحدة أقل من 135 وهو الحد الأدنى، بأنهم (طلبة غير موهوبين) على الرغم من إبداعهم العالي، والحافز القوي لديهم في المشاركة في أي برنامج للموهوبين.

الثالث: تعاريف (معيار النسب المئوية) المحصورة بقسم من طلاب المدرسة أو الصف على أنها فئة من الموهوبين؛ ويرتبط بهذا درجات اختيار الذكاء للطالب، ومتوسط درجات التلميذ على بطاقته المدرسية، وأحياناً درجات بعض المواد كالعلوم والرياضيات.

وثمّة تعليقات مُزعجة تقول بأن 5% من أولادنا مُتفوّقون؛ وليس من المنطق الإقرار بأن الطبيعة قامت باختيار سهل أو عشوائي لعدد الموهوبين أو نسبتهم. والحقيقة الأقرب إلى الصحّة أن الموهبة تتوزّع وفقاً لمنحنـــى جرس اعتيادي. وأنّ القول

بوجود نسبة مئوية تمثل الحد الأدنـــى قضية اختيار محض يستند عادة على المكان المتوافر؛ والتسهيلات القائمة، والشخص، أو على خرافة يرددها البعض بأن المتفوقين هم فقط 5%.

الرابع: تركز تعاريف الموهبة على الطلاب المبرّزين في (الفن، والموسيقى والرياضيات والعلوم، وبعض الموضوعات الأخرى الجماليّة أو الأكاديمية.

الخامس: تؤكد تعاريف الإبداع على أهمية القُدرات الإبداعية الراقية، كمعيار أساسي للموهبة، ومن الغريب أنه على الرغم من أن كافة برامج المتفوقين كافة تحمل (أهدافاً صريحة أو ضمنية) تحاول زيادة النمو الإبداعي، وصقل الأشخاص الذين يُقدّمون مساهمات إبداعية للمجتمع، فإن بعض البلدان كما يقول: (تورانس Torrance) لا يُصنف اختبارات الإبداع؛ كمعايير مقبولة للاختيار، لا بل يرفضها جُملةً وتفصيلاً.

**التعاريف الفيدرالية الأمريكية للموهوبين والمتفوقين 1972, 1978, 1988**

يؤكد المربـــي (مارلاند Marland 1972) أن أيّ نقاش حول الموهوبين يجب أن يركز أولاً على تعريف وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية للمتفوقين[7].

> إن الطلبة المتفوقين هم أولئك الذين تمّ تحديدهم من قبل أشخاص ذوي أهلية عالية على أنهم القادرون على الأداء الراقي بفضل قدراتهم البارزة، وهؤلاء الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية وخدَمات متميزة تفوق تلك التـــي تقدم عادة في برامج المدارس العادية وذلك لكي يدركوا بشكلٍ جلي أهمية مساهمتهم لمجتمعهم ولأنفسهم. أما الأطفال القادرون على الأداء الراقي فهم الطلبة الذين أظهروا تحصيلاً أو قُدرات غير عادية في واحدة من المجالات التالية:

1. قدرة فكرية عامة.
2. أهلية أكاديمية نوعيّة.
3. التفكير الإبداعي الخصب.
4. قدرات قيادية.
5. فنون عملية أو بصرية.
6. قدرات حركية نفسية.

ولعل الملاحظ في هذا التعريف الفيدرالي، أنه لا يعترف فقط بدرجة الذكاء العالي، ولكنه يأخذ بعين الاعتبار (المواهب) التـــي تظهر في بعض الفنون، أو في موضوعات أكاديمية محددة؛ وفي مجالات (العمل الإبداعي)، وفن (القيادة)؛ وفي (القدرات الحركية النفسيّة). وكما سنرى لاحقاً (في الفصل الرابع) فإن الكثير من استراتيجيات تحديد الموهبة تعتمد على تلك التصنيفات classifications التـــي قدمها التعريف الفيدرالي. ومن الجدير بالذكر أن هذا التعريف قد أولى أهمية خاصة للبرامج، والخدمات التربوية المميزة التـــي تفوق ما يُقدّم مُبرراً لتطوير برامج الموهوبين ويؤكد أهمية (التفريد individualization) في مساعدة الموهوبين للوصول بهم إلى أعلى مستويات العطاء؛ ورفد المجتمع باختصاصيين مثقفين، قادرين على ممارسة فن القيادة، وحل المشكلات؛ بشكل ابتكاري – إبداعي – خلاّق.

وفي عام 1978 راجعت لجنة من الكونغرس الأمريكي تعريف الموهوبين؛ وتوصّلت إلى التعريف الآتي:

---

[7] مكتب التربية أصبح الآن إدارة التربية.

"إنّ الموهوبين هم أطفال جرى تحديدهم في فترة ما قبل المدرسة الابتدائية أو الثانوية، على أنهم يمتلكون قدرات كامنة ذات إثبات وبرهان تُشير إلى قدرتهم على الأداء الراقي وامتلاكهم قدرات فكرية أو إبداعية أو أكاديمية، مُحددة، ويتمتعون بفن القيادة، وستطيعون ممارسة الفنون البصرية والعلمية؛ والذين: لهذه الأسباب مُجتمعة يحتاجون إلى: [خدمات ونشاطات] لا تجري في المدرسة العادية النظامية، بغرض تطوير تلك القدرات بشكلٍ كامل".

والاختلافات بين التعاريف لعام 1972 وتعريفي الكونغرس؛ يتمثل في (استبعاد القدرة النفسية الحركية والرياضية) والتـــي تقع (خارج) نطاق الاهتمام بالموهوبين. فالبرامج الرياضية ينظر إليها على أنها (برامج تفوّق مُستقلّة) و(متكاملة الأبعاد) مثل: المدربون الرياضيون الذين يجري تأمين المعدات وأمكنة التدريب، وتجري ممارسة الألعاب على أسس فردية – إلى حد ما – يُتيح هذا الأسلوب التقاء الطلبة مع آخرين لهم الهواية نفسها؛ ويُثنـــي بعضهم على بعضهم الآخر لبذل أقصى ما لديهم من قُدرات، وقد ينتقل الطلاب إلى مدرسة أخرى ليلتقوا وينافسوا أفراداً وفرقاً أخرى تتمتع بمواهب وقدرات رياضيّة عالية، وهكذا نرى أنّنا لم نخسر الكثير عندما تجاهلت (لجنة الكونغرس الأمريكي) القدرة النفسية الحركية في تعريفها للمتفوّقين والموهوبين.

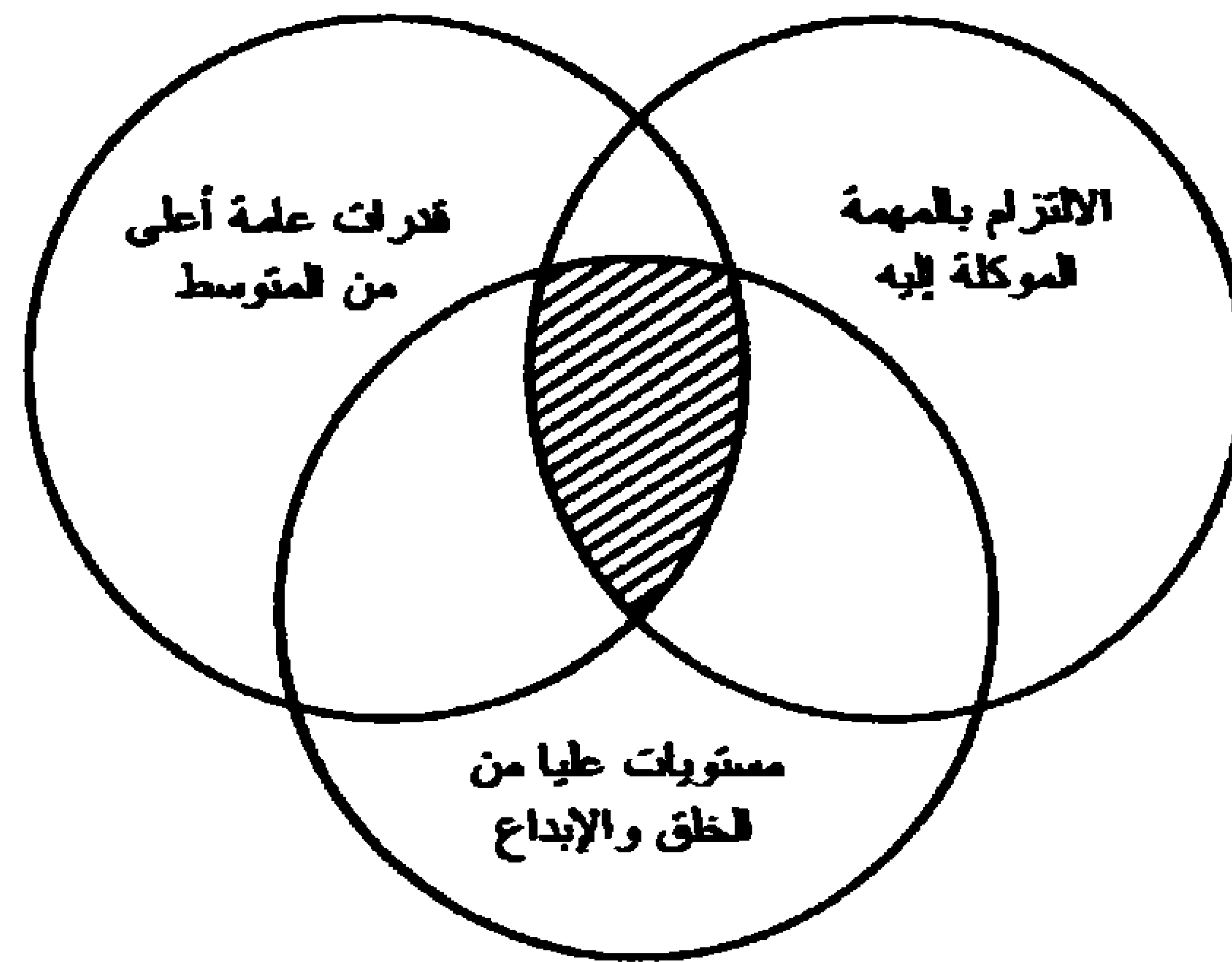
وقد قبل معظم (المناطق التعليمية في أمريكا) تعريف الكونغرس وتبنّاه في قوانين وتشريعات الولايات وفي خططها وبرامجها التربوية المكتوبة، وذلك نظراً لطبيعة العلاقة الرسمية الحكومية بين الولايات والحكومة المركزية الفيدرالية في واشنطن. وبالرغم من كل ما تقدم؛ فإن هناك فريقاً من المربين يُصرّ على (اعتماد المعيار الفكري العقلي كأساس لتصنيف الموهوبين وتحديدهم لتأكيده (معاملَ الذكاء) ودرجة الطالب في الامتحانات الفصلية، والنهائية؛ وفي الوقت نفسه يتجاهل الأطفال المبدعين (فنياً) أي المتفوقين في (مجال واحد أو اثنين) من الفروع الأكاديمية.

### النموذج ثلاثي الحلقات عند رينـــزولّي

استناداً إلى توصيف الأشخاص غزيري الإنتاج الإبداعي، والكبار منهم بشكل أساسي، الذين قدموا عطاءات قيّمة للمجتمع فإن (رينـــزولّي ورايز 1997 يقولان:

"يعكس سلوك الموهوب عملية تفاعل بين ثلاث مجموعات من السمات البشرية interaction وهي: تمتع الموهوب (بقدرات عامة أعلى من المتوسط) غير عالية above average abilities مستويات عالية من (الالتزام بمهمة موكولة إليه) عامل التحريض والدوافع task commitment: مستويات عالية من الإبداع والخلق الابتكاري": إن الطلبة الموهوبين أو المتفوقين هم تلك الفئة التـــي تمتلك أو لديها القدرة على تطوير هذه المجموعة المركّبة من السمات، ووضعها موضع التطبيق في أي مجال من مجالات الأداء البشري (انظر الشكل 1-1).

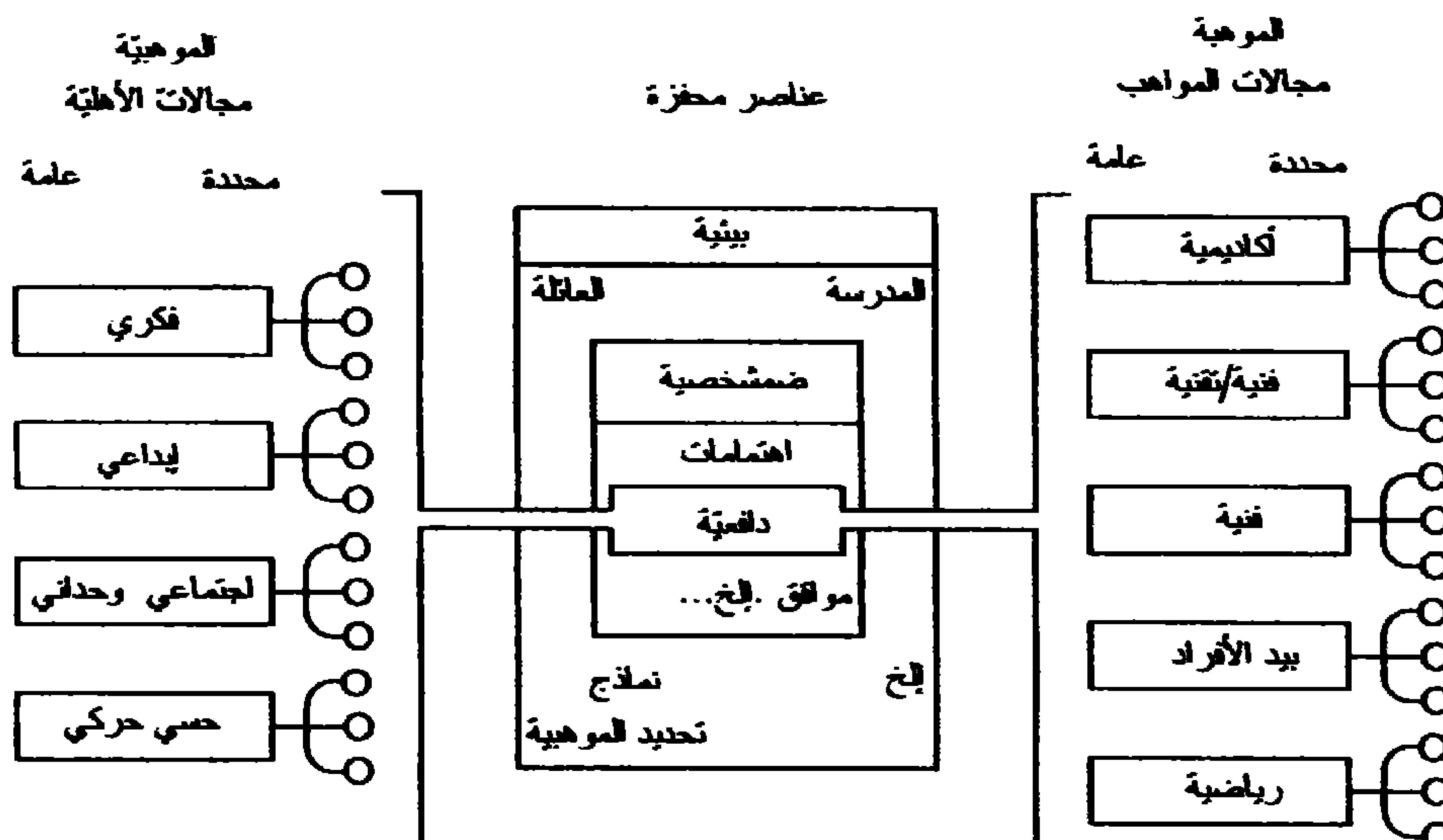
وإن تضافر هذه السمات الثلاث يعمل على إحداث أثر في مجالات أداء عام أو مُحدد لينجم عن ذلك: (سلوكيات متفوّقة: gifted behaviors) وقد أساء بعض مطوّري برامج الموهوبين فهم (نموذج رينـــزولّي ثلاثي الحلقات)؛ وسنأتـــي لتفصيله في (الفصل الرابع: من هذا الكتاب). وعلى المربين والمدرسين أن لا تنحصر برامجهم بهذا النموذج، أو غيره، أو في اختيار الموهوبين، فهناك موهوبون تمّ اختيارهم من قبل الأساتذة أو أولياء الأمور أو معايير الخصوصيّة في السلوك.




**الشكل (1-1):** نموذج رينـــزولّي ثلاثي الحلقات.

## الموهبة العامة/مقابل/التفوق المُحدّد

يستخدم بعض التربويين مصطلح (الموهوب) في سياق وصفهم للدرجة العالية من الذكاء أو لشخص يتمتع بمقدرة فكرية عالية؛ ويستخدمون مصطلح (متفوّق) للدلالة على شخص يتمتع بمهارات، وقدرات فائقة في مجال أو من المجالات مثل: (الفنون أو الرياضيات أو العلوم أو المجالات الاجتماعية). وهناك مثلاً: النموذج الذي وضعه (كوهين **Cohn 1981**) والمتضمن (ثلاثة ميادين) من المواهب: (الفكرية/والفنية/والاجتماعية **intellectual, artistic and social**) وتتفرّع إلى أوجه تفوق مُحددة. أما المربـــي (غانييه **Gagné 1991**) فقد عرّف الموهبة: بأنها: (القُدرة) وأنّ التفوق هو الأداء المتميّز. وفي ضوء ما قاله فإن الحوافز البيئيّة: **environmental motives and stimulations** والتحريضية الدافعة والمُشجّعة كفيلة (تحول المواهب) الحسيّة الحركية، والإبداعية، والفكرية، والاجتماعية، والعاطفية أي (القدرات والقابلية) أي الاستعدادات **abilities and aptitudes**. يمكن أن تحوّلها إلى: (أوجه للتفوق) أو إلى (أداء مادي) في المجالات الأكاديمية والتقنية والفنية والعلاقات الشخصية، والنواحي الرياضية؛ (انظر الشكل 1-2).



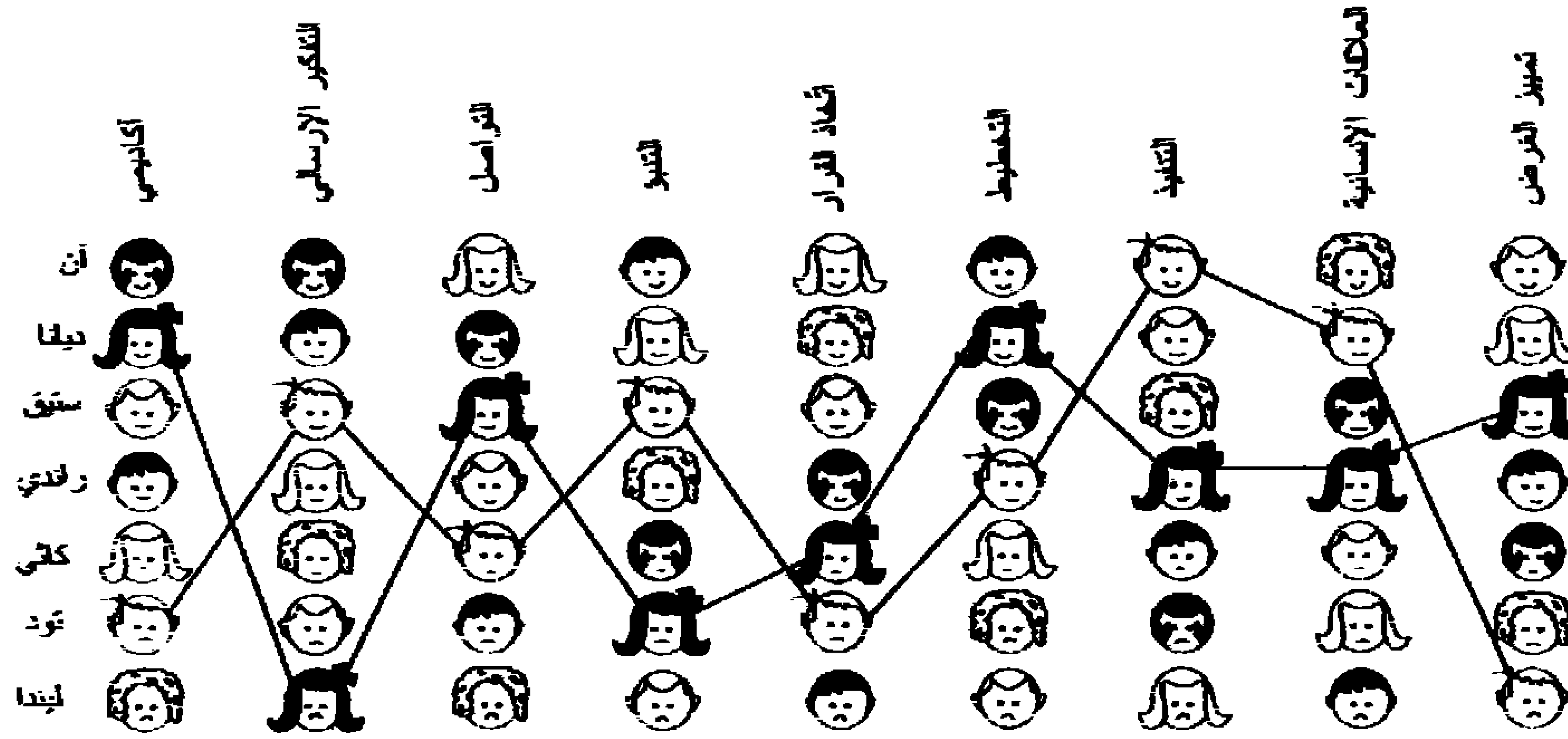

**الشكل (1-2):** مفاهيم (غانييه) **1991**: فهم المواهب باعتبارها (قدرة) في مجال مُحدد والتفوق: باعتباره (أداءً) له أوجه عديدة.

إن أحد المضامين الهامة لجهود (غانييه) العلمية؛ بالتمييز بين (القدرة، والأداء) يُشير إلى إمكانية اعتبار الشخص ذي الإنجاز المتدنــي على أنه (موهوب) في مجال معين ولكن (ليس متفوقاً) فهو يمتلك (القدرة – المواهب)، ولكنه لا يمتلك (الأداء – التفوق).

## نموذج تايلور للأقطاب العائلية التوتمية مُتعددة المواهب

إن نموذج (تايلور Taylor) للأقطاب مُتعددة المواهب لا يهتم بتعريف المواهب والتفوق (1988, 1986, 1978) ولكنه يُثير في إدراكنا ووعينا أن السواد الأعظم من الطلاب يمتلكون مهارات وأوجه تفوّق من نوع آخر. فالمواهب (الست) التـــي تحدث عنها (تايلور): [الأكاديمية – والإبداعية – والتخطيطية – والتواصلية – والتنبؤ – واتخاذ القرارات]. قد تم توسيعها لتتفرع إلى (تسع مواهب)؛ كما هو مبين في الشكل (1-3):

فالموهبة الثانية، وحتـــى السادسة منها [التفكير الغزير، التواصل، التنبؤ، اتخاذ القرارات والتخطيط] قد سمّيت مواهب التفكير العقلي، والتـــي تُساهم في عملية الإبداع والقدرة على حل المشكلات. أما المواهب الثلاث الأخيرة: (التنفيذ، والعلاقات الإنسانية، وتمييز الفرص) فهي أساسية في مجال نقل الأفكار إلى الواقع العملي.




**الشكل (1-3):** الأقطاب التوتمية متعددة المواهب عند تايلور. النموذج الموسع.

إن مفهوم الأقطاب التوتمية متعددة المواهب يجعل سؤالنا عن الأطفال الواجب اختيارهم للانضواء في برنامج المتفوقين والموهوبين أكثر تعقيداً. وإن نظرة دقيقة إلى الشكل (1-2) نستطيع من خلالها تحديد الطلبة الموهوبين استناداً إلى القدرة الأكاديمية المعمول بها تقليدياً (ما يتم إنجازه على مقياس معامل الذكاء) وبالتالي: فإننا نلاحظ في الشكل (1-3) أن (التلميذة آن Ann) تحتل (المكانة الأولى في التفكير الغزير والأكاديمي حيث ستكون خيارنا الطبيعي. وبالمقابل إذا نظرنا في الشكل -3) (1 إلى القدرة على التواصل (القراءة والكتابة) فسنرى أن: (كاثي Kathy) هي التلميذة الأكثر تفوقاً؛ وعند النظر في القدرة على التخطيط (التنظيم والتصميم) فإن التلميذة (راندي Randy) ستحتل المكانة الأولى في القطب التوتمي.

وتبقى الأسئلة دوماً مطروحة كيف نُعرّف الموهوبين المتفوقين من الطلاب الواجب علينا اختيارهم للمشاركة في برامج تربية الموهوبين؟ ويبدو أن الإجابة عن هذين السؤالين صعبة؛ ولكن يمكن القول أننا نستطيع اختيار عدة أطفال اعتماداً على (مجال التفوّق) الذي نؤكده. ويقول (تايلور): إن كل فرد يمتلك نقاط قوة، ونقاط ضعف من خلال تلك الأقطاب التوتمية، ويُضيف قائلاً: كلما تمكن الطلاب من تفعيل بمواهب أكثر في أثناء عملهم في المدرسة ازدادت الفرصة لهؤلاء الطلاب

ليكتشفوا موهبة أو أكثر تُصنفهم بين الطلاب الذين يتمتّعون بواهب فوق الوسط أو ربما توفر لهم مكاناً بين الطلاب ذوي المواهب العالية جداً.

ولكن لابد أن نلاحظ أن أي برنامج للمتفوقين والموهوبين يعمل على استيعاب نقاط القوة والتفوق لكل الطلاب أو لمعظمهم، فإنه سيتحول عملياً إلى (برنامج تربوي إثرائي) لكل شخص، أو برنامج مُخفف للمتفوقين.

### مفهوم غاردنَر عن أوجه الذكاء السبعة – Gardner

في نظريته ذات الأبعاد السبعة المتعدّدة للذكاء؛ يصف (غاردنَر) سبعة ميادين فكرية منفصلة، ومستقلاً بعضُها عن بعضها الآخر، نوعاً –ما–، واستقى الشواهد في استنتاجه من أشخاص كانوا يعانون إصابات دماغية مثل (السكتة الدماغية)، وقد أشارت ملاحظاته كلّها إلى أن الإصابة الدماغية غالباً ما تُعطّل العمل في (ميدان واحد)؛ ولكن دون أن تؤثر في (الميادين الأخرى).

ويعدّ علماء التربية نظرية (غاردنَر) تعبر عن (سبعة أنماط) من المواهب الفكرية، وبالتالي يمكن لشخصٍ –ما– أن يكون (موهوباً في واحد أو أكثر من الميادين) دون سواهاً. وقد أوجز (غاردنَر) أنواع الذكاء بالسبعة التالية:

1. *الذكاء اللغوي* –اللفظي *Linguistic* (verbal): وهذا يشتمل على الاستيعاب الكلامي وبناء الجُمَل، والمعانــي والتعبير الشفوي والكتابي؛ وهُنا يُفترض بكل محامٍ أو روائي أن يتمتّع بهذا النوع من الذكاء.
2. *الذكاء الرياضي – المنطقي Logical-mathematical*: أي المحاكمة الاستنتاجية والاستقرائية، والتفوق في مجال الحسابات والنواحي التــي يتطلبها عمل عالم الرياضيات أو الفيزياء كافة.

ويمكننا أن نلاحظ أن الذكاء اللغوي، والآخر الرياضي – المنطقي يمثلان قدرتين أساسيتين يمكن قياسهما من خلال اختبارات الذكاء التقليدية، وتحتلان مكانة عالية في المجال المدرسي.

3. *الذكاء* المكانــي *Spatial*: أي القدرة على تمثيل أشكال ثلاثيّة الأبعاد ومعالجتها ويتطلبها المهندس المعماري، والميكانيكي والمصمّم الداخلي؛ والنحّات؛ ولاعب الشطرنج.
4. الذكاء *الموسيقي Musical*: والذي يتضمّن قدرات لتمييز طبقة الصوت، والإحساس المرهف بالإيقاع؛ والجرس الموسيقيين إضافة إلى القدرة على سماع أفكار موسيقية وأدائها؛ وخاصةً في مجال التأليف الموسيقي.
5. الذكاء *البدنــي – الحرَكي Bodily-kinesthetic*: أي القدرة على استخدام أعضاء الجسم كلها أو بعضها لأداء مهمة أو تشكيل مُنتج مُعين: product formation or task performance وأمور من هذا القبيل، تَهم بشكل كبير الراقصين والرياضيين والممثلين في المسرحيات الإيمائيّة.
6. *ذكاء العلاقات الاجتماعية Interpersonal*: وهو القُدرة على فهم أفعال الآخرين، ودوافعهم، والعمل وفقاً لذلك بشكل عقلانــي ومُنتج، يعدّ هذا النمط من الذكاء ذا أهمية كبيرة للمرشدين النفسيين والمدرّسين والواعظين.
7. *الذكاء الضمن* – شخصي (بين الإنسان ونفسه) *Interpersonal*: ويعنــي (فهم الإنسان لذاته) أي: نقاط قوته وضعفه المعرفيّة، وأساليب تفكيره ومشاعره، وعواطفه، وأوجه ذكائه. كما أنه يشمل القدرة على استخدام تلك المعارف في عملية التخطيط وتنفيذ النشاطات المختلفة. هُنا يستدل (غاردنَر، وراموس فورد Ramos-Ford 1991 بالطفل الذي يتمتع بدرجة عالية من الذكاء (الضمن – شخصي) عندما يقول: (الرسم هو نشاطي المفضّل) مع أنــي لا أستطيع أن أرسم

بالجودة والإتقان التـي أرغب بها نفسها. إن مضامين التعرّف على الطلاب الموهوبين ومن ثمّ القيام (بتدريسهم) ليست بالأمر الغامض. فإن من الممكن للمربين بكل بساطة البحث عن أوجه القوة في كل ميدان كشاهد يدل على (الموهبة)، ومن ثمّ يقومون بوضع خطط للمساعدة على تطوير تلك القُدرات.

وقد قام المربـي (لازير Lazear 1991) بوضع مُخطط لكثير من النشاطات التـي تُعزّز كل نمط من أنماط الذكاء السابقة. (انظر الجدول 1-2).

## نظرية المواهب الثلاثيّة لسيترنبيرغ

وافق المربـي (ستيرنبيرغ 1997) على أن التفوق أو الموهبة العقلية لا يمكن أن تتمثل (برقم) هو ناتج اختبار الذكاء. وافترض ثلاثة أنواع للذكاء: *الموهبة التحليلية Analytical*: وهي التفوق الأكاديمي الذي يقاس باختبارات الذكاء النمطيّة، وخصوصاً منه المحاكمة التحليلية واستيعاب القراءة، وأورد في هذا السياق مثال التلميذة (أليس Alice) التـي سجّلت رقماً عالياً في اختبارات الذكاء، وحصلت على درجات فائقة، وشهد مدرسوها بأنها كانت ذكية، ومع هذا (لم تتفوق) في تقديم أفكار تجديدية خاصة بها. *الموهبة التركيبية Synthetic*: وتشير هذه الموهبة إلى (عملية الخلق والابتكار creativity process الإبداعي؛ والبصيرة الحادة، والحدس والبديهة أو القدرة على مجاراة كل جديد؛ قد لا يحصل أمثال هؤلاء الأشخاص على درجات عالية على مقياس الذكاء، ولكنهم في نهاية المطاف قادرون على تقديم أكبر المساهمات للمجتمع. وفي دراسة المربـي (تايلور) لم تكن (التلميذة بربارة Barbara) تتمتع بقوة (التلميذة أليس Alice) في (التفكير التحليلي)، ولكنها أظهرت (قدرة خلاقة إبداعية في استنباط أفكار تجديدية). *الموهبة العمليّة Practical*: وتنضوي على تطبيق القدرات التحليلية أو التركيبية أو كليهما معاً وبشكل ناجح في المواقف (البراغماتية: النفعيّة الذرائعية) اليوميّة، العملية pragmatic situations: التلميذة (سيليا Celia) في دراسة المربـي (تايلور)؛ استطاعت دخول بيئة جديدة؛ واكتشاف مُتطلبات النجاح؛ ومن ثَمّ تحقيقه (مخطط نشاطات أنماط الذكاء السبعة لازير Lazear 1991) انظر الجدول (1-2).

**جدول (1-2)** مخطط نشاطات أنماط الذكاء

| *نمط الذكاء* | *المقترح التدريس* |
|---|---|
| ذكاء لغوي | مفردات، وعلوم عامة |
| منطقي – رياضي | محاكمة علمية – استنتاجية/استقرائية |
| مكاني | تشكيل صور عقلية ومعالجتها – تمارين في العلاقات المكانية |
| موسيقي | تنمية الوعي بالأصوات – مزايا النغم – تراكيب موسيقية |
| بدني/حركي | تمارين التحكّم بالحركة |
| العلاقات الاجتماعية | العمل ضمن مجموعات – تنمية الإدراك بالتواصل اللا كلامي |
| ضمن شخصي | تنمية الوعي بالمشاعر – اكتساب ما وراء المعرفة (التفكير بالتفكير |

مطابق للازير Lazear 1991.

وفي ضوء ما تقدّم نُدرك؛ أنّ معظم الناس لا يمتلكون (مهارة واحدة) فقط بل إنهم يتمتعون بمزيج من (المهارات الثلاث)؛ ومثلما يتطور الذكاء في عدة اتجاهات، يمكن لهذا الخليط أن يتغير بمرور الزّمن. ويؤكد المربـي (ستيرنبيرغ 1997) أن الجزء المركزي في الموهبة يكمن في (تنسيق القدرات الثلاث coordination among three abilities) ومعرفة استعمال كل واحدة في الوقت المعين: Using each ability at the appropriate time والآن يُنظر إلى الموهبة على أنها ميزان يخضع لإدارة رفيعة

المستوى وبالتالي فإن الشخص الموهوب هو (مدير ذاتـــي عاقل وحازم a good mental self manager).

## المفهوم الضمنـــي لنظرية الموهبة عند ستيرنبيرغ

مع تجاوز أبعد مَدىً وآفاقاً للنظريات السابقة عن مفهوم (الموهبة giftedness) يُقدم (ستيرنبيرغ 1993 ,1995): نظريته ذات المفهوم الضمنـــي المُحدد التـــي لا تنحو كغيرها منحىً متوسعاً بامتداد خارجي صريح implicit and not explicit حول مضامين (الموهبة): وشروطها الضرورية والكافية بحيث تشكل (القاسم المشترك the common dominator) للأشخاص الموهوبين كافة.

## الشروط والسمات المشتركة للموهوبين: (ستيرنبيرغ)

1. التفوق *(الامتياز) Excellence*: لابد للشخص المتفوق من أن يكون متفوقاً في مجال معين إلى حد الامتياز Excellence:
2. *الندرة Scarceness + Rarity*: لا بد للشخص الموهوب أن يمتلك مستوىً عالياً في إحدى المزايا غير الموجودة عند أقرانه الآخرين من الطلبة أو الأفراد. هذا الشيء المتفرّد يشبه (العُملة الصعبة النادرة hard currency).
3. *غزارة الإنتاج Productivity*: إن خصائص الموهبة لابد أن تقود إلى (غزارة الإنتاج) علمياً أو فنياً أو أدبياً أو..
4. *الحُضور المُتميّز والبُروز Demonstrability*: وهو حضور الفرد بإقامة الدليل القاطع بالبروز الظهور المتميّز وعرض ما هو استثنائي لديه؛ ويتم التعرّف عليه من خلال اختبار واحد أو أكثر من العديد من الاختبارات الصحيحة (عملياً ونظرياً).
5. *القيمة الاجتماعية للأداء المتميّز The Value*: لابد للأداء الراقي في ميدان معيّن أن يثبت قيمته مجتمعياً.

ولابد لهذه الشروط والسمات من ارتباطها (كمفاهيم ضمنيّة ومعايير) بالثقافة الاجتماعية كما يؤكد صاحب هذه الشروط؛ فالقيم (الاجتماعية والحضارية) لمجتمع معين هي (البيئة) التـــي تصدر عنها هذه السمات والشروط وتتصل بها؛ وهي بدورها ستُحدد الموهوبين وأسلوب فرزهم واختيارهم ومقترحات البرامج الخاصة بتطوير تربيتهم وتعليمهم.

## تربية الموهوبين؟ أم تطوير التفوّق؟

هناك ملاحظة أخيرة لابد من الإشارة إليها؛ فبعضهم ينادي باستبدال عبارة (تربية الموهوبين) بتعبير (تطوير التفوق) كبديل لها. وفي العام 1996 قام المربيان: (تريفنغر، وفيلدهاوزين Treffinger and Feldhusen). بنشر مقال عنوانه: [التعرف على التفوق وتطويره وهو الرَّديف لتربية الموهوبين]. وفي العام 1994 أصدر المربـــي (رينـــزولّي) كتاباً بعنوان: [مدارس لتطوير التفوّق]؛ وقد دعا تريفنغر Treffinger من جهته هذا الأمر (بالتوجه الجديد) الأساسي؛ نحو طبيعة هذا النوع من التربية ومجاله، وممارسته. وأضاف: أن تطوير عنصر التفوق يؤكد تطوير (الأوجه المتنوعة الفريدة) عند الطلاب كافة، دون تمييز، بمن فيهم الدارسون ذوو القدرات العالية، وخاصةً في المجالات الأكاديمية؛ والفنية، والمهنية، والشخصيّة - الاجتماعية. ولابدّ لعملية (تحديد التفوق وتعريفه) من توسيع استخدام معامل الذكاء؛ والدرجات العالية للتحصيل الأكاديمي، وهنا يُقدم (تريفنغر Treffinger) فكرة القيام (برسم بيانـــي graphic) لمواهب الطلاب. والناحية الثانية هي (عملية البرمجة) التـــي يفترض أن تتضمن (التنويع variation) بما فيه الكفاية لكي تستوعب (الاحتياجات) والخصائص (الفردية - التفريد المنهجي needs and individualized variations.

وأخيراً، يدعو هذا التوجه التطويري للتفوق إلى عدم استخدام كلمات - خرقاء - مثل (الموهوبين) أو (غير الموهوبين)؛ واستبعاد (عنونة الأفراد elimination of labeling) وفي ضوء النقد السابق لتعريف التفوق والموهوبين؛ يمكننا القول: إنه لا

يوجد حتـــى الآن تعريف نهائي ومتفق عليه للموهوبين والمتفوقين there is no final or absolute definition. وحين نسعى أو نحاول وضع (برنامج للمتفوقين) فلابد من تحديد (معايير الأداة والقرار the criteria of the instrument and criteria of decision). ليكون قرار الفرز والتحديد والبرامج أكثر ملاءمةً للموهوبين الذين سيزاولون (تدريباً خاصاً) يختلف كُليّاً عن أولئك الذين (يجب استبعادُهم).

## الخلاصة

إنه على الرغم من الوعي العام الذي بدأ ينتشر في أمريكا حول إدراك (أهمية تربية المتفوقين) فسيبقى هناك دوماً عدد من الطلاب تتجاهلهم مدارسهم؛ فكثير من النقّاد يزعمون بأن (برامج تربية المتفوّقين) تتّصف بالنخبوية elitist programs (المحصورة فقط بالطلبة المتميّزين).

إننا حتماً نُعجب بالأفراد الموهوبين؛ لكن رغبتنا تتأرجحُ بين الاهتمام الشديد بالتفوق وأصحابه؛ وبين المساواة equality and fairness ومن هنا نفهم دوافع الحركة المناهضة لفكرة تجميع الموهوبين وفرزهم gifted grouping دون غيرهم.

ومن البديهي أن للموهوبين خصوصياتهم واحتياجاتهم؛ شأنُهم في ذلك شأن (المعوقين handicapped) الذين يستحقون (تعليماً متخصصاً) يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم. ولكن (المجتمع) يستفيد كثيراً من تربية الموهوبين وإعداد المتفوقين.

ففي (إسبارطة اليونانية – القديمة) يتم تعريف الموهبة من خلال (مفاهيم عسكرية) وكان الأطفال في (أثينا) يلتحقون – بمدارس خاصة – ليتلقوا العلم على أيدي (العلماء والفلاسفة)، وفي (روما) كان الأطفال والبنات يلتحقون في المدارس الابتدائية؛ بينما كانت الدراسات العليا حكراً على الذكور فقط.

أما في عصر النهضة الأوروبية فلم تبخل الحكومات في مكافأة الفنانين، والمعماريين، والكتاب الموهوبين، وأغدقت عليهم كل أنوع الثروة والجاه؛ وفي عهد الإمبراطور الصينـــي من سلالة (تانغ Tang) في القرن السابع أيضاً اهتمت الصين بالموهوبين:

وكانوا يُكرّمون؛ ويتم استدعاؤُهم للقصر الإمبراطوري؛ واستوعب الصينيون وقَبِلوا مبدأ (التفوق المتعدد الجوانب) وفهموا بعُمق ضرورة تغذية المواهب وتنميتها، والحاجة لتقديمها برامج خاصة تلبـــي قدرات أمثال هؤلاء الطلبة، واحتياجاتهم.

وفي نهاية القرن التاسع عشر كانت (اليابان) توفر تعليماً على (المستوى العالي) لأطفال (الساموراي) فقط دون غيرهم؛ وكانت هناك بعض المدارس الخاصة التـــي كانت تقبل الطلاب الموهوبين بغض النظر عن (الخلفيّة الطبقيّة والاجتماعية social class background).

أما في البدايات الأولى لظهور أمريكا كدولة، فقد كان الطلاب بحاجة إلى الثروة، وإلى إظهار قُدرات خاصة بغرض الانتساب إلى المدرسة الثانوية أو الجامعة؛ وابتداءً من العام 1870م؛ وحتـــى سنوات الركود الاقتصادي قام بعض المدارس، وخاصةً في المدن الكبرى بإنشاء نظام فرز الطلاب حسب قدراتهم؛ والقفز الصفّي (حرق المراحل) وضغط سنوات الدراسة، وفتح صفوف خاصة للموهوبين، على الرغم من أن (العصر الوسيط) كان يدعو للمساواة.

أما الأنظمة التعليمية في (بريطانيا وأوروبا) فقد كان لها تاريخ طويل في مجال فرز الطلاب (حسب قدراتهم ability grouping) و لم يكن هذا النظام مُثيراً للجدَل الكبير كما كان الحال في (أمريكا الشمالية).

وقد قام المربـــي (فرانسيس غالتون) بوضع أولى الأبحاث (والدراسات الوراثية) التـــي تتناول قضيّة الذكاء، فقد كان

يُعتقد بوجود علاقة قوية بين (الذكاء، والحواس الحادة) التـــي يمكن صقلها من خلال عملية (اصطفاء طبيعي) وركزت أبحاث (غالتون) على اختبارات الذكاء وحدّة الحواس والوقت الزمنـــي اللازم لإبداء رد الفعل. أما كتابه (*العبقرية الوراثية Hereditary Genius*) فقد دعا إلى (الأساس الوراثي للذكاء)؛ مقابل (البيئة) التـــي لم يهتم بها.

وقام (ألفريد بينيت) في باريس مع (سيمون) بتطوير (اختبارات الذكاء الأولى) وابتدع مبدأ (العمر العقلي **mental age**): الذي يقول: إن الطفل قد يكون (متقدماً فكرياً) أو (متأخراً) عن عُمره الزّمني.

وقام (لويس تيرمان) عام 1916 بنقل دراسات (بينيت وسيمون) إلى أمريكا؛ وطوّر اختبار **S.B.I.S**: (ستانفورد – بينيت) في جامعة ستانفورد بكاليفورنيا: (**Stanford-Binet Intelligence Scale**) وفي العشرينيات قام بتحديد وفرز 1500 طفل يتمتعون بذكاء عالٍ، وكان (معيار الفرز: القُدرة **ability grouping**) وتابعوا دراستهم الخاصة لمدة طويلة؛ وكان ينظر إليهم على أنهم أشخاص أكثر صحة من الطلاب (المعتدلي القدرات) نفسياً واجتماعياً وبدنياً. كما أشار إلى قيمة (التسارع التعلمي **learning acceleration**): وأكد قيمة (القيم العائلية **family values**) التـــي تلعب دوراً كبيراً في توفير فرص النجاح للكبار.

أما (ليتا هولينغ وورث) فقد اكتشفت (الهدر والتبديد) في الجهد والوقت للموهوبين؛ بوجودهم في الصفوف العادية النظاميّة. وقامت خلال عدة عُقود سبقت العام 1939 بتطوير (منهج دراسي خاص بالموهوبين والمتفوّقين)، إضافةً إلى (برامج الإرشاد النفسي في نيويورك)، وقامت بتأليف كتابين هامين أيضاً يتناولان إشكالية الموهوبين والمتوّقين.

أما إطلاق القمر الصناعي الروسي (سبوتنيك **Sputnik 1957**) في أواخر الخمسينيات؛ فقد أحدث زلزالاً في أمريكا؛ وفي استنهاض الجهود الأمريكية لتحسين العملية التربوية؛ وخاصةً في مجالات العلوم والرياضيات وتربية الموهوبين، ولكن تلك الحماسة بدأت تخبو بعد خمس سنوات من ظهورها.

وفي منتصف السبعينيات برزت (حركة تربية الموهوبين **worldwide gifted education movement**) على المستويين العالمي والأمريكي، وظهرت تشريعات وقوانين على مستوى الولاية، وعلى الصعيد الفيدرالي وقُدّمت التمويلات اللازمة **financing** وأظهر كثير من التربويين التزاماً لافتاً لقضايا الموهوبين **visible commitment**.

أما مساهمات المفكرين أمثال: (هيرنشتاين، وموري) فتمثّلت (بالمنحنـــى *الجرسي للذكاء Bell Curve*) لكنها صادفت (نقداً لاذعاً) لأنها تجاهلت المفاهيم الحديثة للموهبة. وفشلت هذه المحاولة في تقييم معامل الذكاء العالي؛ وضرورته للالتحاق في مدارس الطلبة ذوي (القدرات العالية) مُستنداً إلى فكر المساواة بين معامل الذكاء، والقيم الشخصية، انطلاقاً من فكرة (محاربة التمييز العنصري **racial discrimination**).

ولكن مبادرة المربـــي (رينـــزولّي) في إنشاء: (مركز الأبحاث الوطنـــي للموهوبين) فقد كانت بحق، جُهداً كبيراً موجّهاً للقضايا المتعلّقة بتحديد صفات الموهوب، ووضع (برامج خاصة) للطلاب ذوي القدرات الخاصة. واتهمت إحدى دراساته الأساتذة والتربويين بأنهم لم يفعلوا سوى (القليل) لرعاية الطلبة المتفوقين (داخل الصفوف).

وهناك أيضاً (حركة مُناهضة) لفرز الموهوبين حسب (معيار القدرة **ability grouping**)؛ والتـــي تزعم بأن مثل هذه الممارسات ليست ذات جدوى ولا تتصف بالعدل أو الإنصاف؛ وهي أداة لتكريس التفرقة والتمييز العنصري بين الطلاب، وطالبت الحركة المناهضة لمعيار القدرة بإلغاء برامج خاصة بالموهوبين؛ وهناك أبحاث قالت: إن مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي القدرات المتوسطة والبطيئة في الصفوف (متعددة المستويات) لا يختلف عن مستوى تحصيلهم عند اتباع نظام الفرز. وإن فرز الطلبة في (جزء من اليوم المدرسي) وعبر (مختلف المستويات الصفية) أو حتـــى (ضمن الصف الواحد) سيرفع

من مستوى تحصيل كافة الطلاب، كما أن احترام الطلاب ذوي القدرات المتدنية لذواقم سينخفض في الصفوف (مختلفة القدرات) في حين سيستفيد الطلاب الموهوبون كثيراً من عملية فرزهم من أقران لهم في سياق إنجاز عملٍ أكاديمي مُتقدم المستوى.

ويمكن لتجربة (التعلم التعاوني) بأنواعه cooperative learning أن تُحدث (تحسينات كبيرة) في مستوى التحصيل، وترفع وتيرة الدافعية والتحريض؛ والنمو المعرفي، ومهارات التواصل، والعمل الاجتماعي، ولكنها في الوقت ذاته تحرم الطلاب الموهوبين من فرصة إقحام أنفسهم في تجارب تعليمية أكثر فائدةً لهم، إن فكرة تحديد الموهوب وتعريفه لها أهمية كبرى، لما ستتركه من آثار خطيرة على (عملية اختيار المتفوقين) الذين سيتبعون (برنامجاً تعليمياً) خاصاً بالمتفوقين. وبالوقت نفسه ستحرم كثيراً من الطلبة الفقراء، والمعوقين، وذوي التحصيل المتدنـــي وحتـــى (الإناث) من المشاركة في مثل تلك البرامج الخاصة.

أما المربية (كوكس) فقد تحاشَت استخدام مصطلح (موهوب ومتفوق) وفضلت استعمال: (المتعلم القادر the able learner) أما المربـــي (رينـــزولّي) فكان يفضل استعمال مصطلح (السلوكيات الموهوبة the gifted behaviors).

وجاء (ستانكوفسكي Stankowski) فقدّم خمسة مستويات: (نسبة الذكاء، الموهبة، وتعاريف الإبداع وغيرها..).

وفي العام 1972 ظهر تعريف (الفيدرالية الأمريكية) للموهوبين وانتشر في الولايات والمناطق التعليمية، وتضمن (ستة أبعاد) للأطفال القادرين على الأداء الراقي والتحصيل والقدرات غير الاعتيادية في واحدة من المجالات التالية: (1) قدرة فكرية عامة. (2) أهليّة أكاديمية نوعيّة. (3) التفكير الإبداعي الخصب. (4) قدرات قيادية. (5) فنون عملية أو بصريّة. (6) قدرات حركيّة نفسيّة.

وقدَّم المربـــي (رينـــزولّي) نموذجه الثلاثي الحلقات three rings model: القدرات العامة (الأعلى من المتوسط). الالتزام بالمهمة الموكلة للموهوب. المستويات العليا للإبداع والأصالة.

أما (كوهن) فقدّم نموذجية بأبعاده الثلاثة الفارقة؛ [العقلي – الفنـــي – الاجتماعي... ولها فروعها الجزئية].

وطرحَ (غانيية) الترابط بين الموهبة عند الموهوب و(الأداء العملي)؛ واعتبر أن الطلبة ذوي التحصيل والإنجاز (المتدني) لديهم (موهبة في مجال مُحدّد) ولكنهم (ليسوا مُتفوقين)؛ وميّز (غانيية) بين القدرة، والأداء.

ويأتـــي المربـــي (تايلور) صاحب نموذج الأقطاب العائلية التوئمية مُتعدّدة المواهب؛ مثل: (الأكاديمية، والإبداعية، والتخطيطية، والتواصلية، والتنبؤ، واتخاذ القرارات..). وهي تتفرع إلى تسع مواهب فرعية.

أما (غاردنَر) فقد طرح (سبعة أنواع للذكاء) (الذكاء اللغوي – اللفظي؛ الذكاء الرياضي – المنطقي، الذكاء المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء البدنـــي الحركي، ذكاء العلاقات الاجتماعية، الذكاء الضمن – شخصي).

وقدّم (ستيرنبيرغ) نظرية المواهب الثلاثية (الموهبة التحليلية، الموهبة التركيبية، الموهبة العملية الجامعة للتحليل والتركيب). والذكاء كرقم غير كافٍ لاستخدامه كمعيار ثابت.

وقد أوضح (ستيرنبيرغ) المفهوم الضمنـــي لنظرية بوضع (خمس سمات كشروط أساسية) للموهوبين وضرورة وجودها قبل الفرز والانتقاء وهي: التفوق – الامتياز، والندرة، وغزارة الإنتاج، والحُضور المتميز والبروز، والقيمة الاجتماعية للأداء المتميّز.

وقد أوصى كثير من القادة والتربويين استبدال مصطلح (تربية المتفوق) بمصطلح (تطوير الموهبة)؛ واستبعاد (عنونة الأفراد elimination labeling the students).

# مصطلحات الفصل الأول

| العربية | الإنكليزية |
|---|---|
| قدرات فوق المتوسط | Above average abilities |
| الفرز التسارعي بمجموعات | Accelerated grouping |
| القاسم المشترك | Common dominator |
| الإبداع والابتكار | Creativity |
| الفرز الإثرائي بمجموعات | Enrichment grouping |
| متوسع – صريح – خارجي | Explicit |
| (شكل عنقود) التجمّع العنقودي | Gluster grouping |
| صفوف مختلفة ومتعددة القدرات | Heterogeneous |
| صفوف متشابهة من حيث الفروق | Homogeneous |
| ضمنــــي – مُحدد نحو الداخل | Implicit |
| الدّمج | Integration |
| المركز الوطنـــي للبحوث للمتفوقين والموهوبين | N.R.C/G.T: National Research center for gifted and talented |
| (شاتس) فرسز مجموعة الأقران للتعلم المتبادل بين الطلبة | Peer-grouping |
| العزل/الفصل | Segregation |
| مهارات فائقة مُتميزة | Superior skills |
| التزام بالمُهمّة | Task commitment |
| نموذج الحلقات الثلاث (رينـــزولّي | Three rings model |
| قابل للكسر: شديد الحساسية الشعورية | Vulnerable (easily hurt) |
| خطة جوبلين فرز داخل الصفوف | Within-class grouping Cross-grade grouping |

# خصائص وسمات الطلبة الموهوبين

# CHARACTERISTICS OF GIFTED STUDENTS

*"هناك خمسة عوامل، لابد أن تتضافر ليكون الطفل الموهوب، موهوباً حقّــاً وهي: (1) فكر خارق بشكل عام. (2) استعداد خاص مُتميّز. (3) سمات مُدَعّمة من المزايا العقلية. (4) بيئة تتسم بالتحدّي وتوافر المستلزمات. (5) ابتسامة حظ واعد في فترات حاسمة من الحياة".*

آبراهام تينان باوم Abraham Tannenbaum (ص 29 1991)

إن موضوع سمات الموهوب وخصائصه يتداخل، وبصورة مباشرة، مع كل موضوع، وكل فصل آخر في هذا الكتاب. ولكنها جميعها تُركّز على الأطفال الموهوبين، وخصائصهم الفريدة وكيفية تأمين خدمات شخصية وتربوية لهم. ولا يختلف الأطفال الموهوبون، بعضهم عن بعضهم الآخر في الحجم، والشكل، واللون، فحسب، ولكن في أمور أخرى كثيرة منها: القدرات اللغوية، والمعرفية، والاهتمامات، وأساليب التعلم، والدافعيّة، ومستويات القدرة، إضافةً إلى الشخصية، ومفاهيم الذات، والصحة العقلية، والعادات، والسلوك، والخلفيّة، والخبرة، علاوةً على الخصائص العقلية والبدنية، وخصائص الخبرة وسائر الأمور التـــي يهتم أي تربوي بالبحث عنها. ويختلف الأطفال الموهوبون أيضاً في أنماط احتياجاتهم التربوية التعليمية.

وإن معظم الأوصاف التـــي سنوردها لاحقاً ليست سوى سمات ومزايا معينة ظهرت لأكثر من مرة في الدراسات التـــي تتناول الأطفال والكبار الموهوبين. ولا يمكن لهذه الصفات كلها أن تنطبق على كل متفوق أو موهوب. فمثلاً: الأطفال الذين يتمتعون بالتفوق الفعلي غالباً ما يكونون على درجـــة مفرطة من الحساسية العاطفية.

ويمكن أن يعانوا من مشكلات اجتماعية تفوق مشكلات الأطفال غير الموهوبين وفي الجدول (2-1) لسمات الموهوبين صفات للأبعاد البارزة للموهبة ليس فيها أية مفاجأة.

وسيقتصر هذا الفصل الثاني على دراسة خصائص الأطفال عند (لويس تيرمان Louis Terman) وسنتطرّق إلى ملخص مزايا الرجال والنساء المتفوقين، والذين حصلوا على (جوائز علمية وفنيّة) عبر التاريخ كما وصفها: (هيربرت وولبيرغ Herbert Walberg) ثم نلتفت إلى مزايا بعض الشباب المتفوقين والموهوبين (فكرياً)، وخصائصهم. وأخيراً نقوم بدراسة بعض أبحاث (ب. بلوم Benjamin Bloom و ديفيد فيلدمان David Feldman) التـــي تلخص (الأصول الوراثية والبيئية) للتفوق الراقي، والنمو المبكر. ويعقب هذا بعض الملاحظات حول المزايا الخاصة التـــي نفضل أن يتحلّى بها المدرسون العاملون مع التلاميذ المتفوقين. أما خصائص الموهوبين من الأقليات والإناث والمحرومين مادياً، والطلاب ذوي التحصيل العلمي المتدني؛ والموهوبين المعوّقين فستتم مراجعتها في فصول لاحقة.

الجدول (1-2): خصائص الموهوبين

| الخصائص الإيجابية | | الخصائص السلبية |
| --- | --- | --- |
| يتعلمون بسرعة وفي سن مبكرة | اهتمامات واسعة ومتعددة | نمو مبكر غير متوازن |
| يستمتعون بالتعلم | افتتان بالكتب | مشاكل اجتماعية قد تكون ناتجة عن التفاوت المعرفي |
| يطورون عادات لغوية سريعة منذ الطفولة | تحفز وانتباه عاليان | |
| قدرة لغوية عالية | دافعيّة عالية | قلّة إنجاز وخاصة في المجالات غير المهمة |
| يمتلكون قاعدة واسعة من المعرفة | مستوى عالٍ ومدى واسع من الانتباه | عدم القدرة على التكيف في أجواء مشوشة |
| قدرة تحليلية عالية | تركيز عال ومدى واسع من الانتباه | |
| ذاكرة قوية ومحاكمة عقلية عالية | تفضيل العمل الانفرادي | |
| | قدرة عالية للضبط الذاتي | مثالية حادة متطرفة |
| | حساسية عاطفية وإثارة | إحباط وغضب |
| | قدرة متميزة لحل المشكلات | |
| سيطرة على الرموز والنظم | | |
| استخدام استراتيجيات بفعاليّة | حساسية عاطفية مرهفة نحو (الضجيج والألم والإحباط) | |
| يكتسبون المعارف استقرائياً ويطبقونها على المواقف الجديدة | خيال خصب وإبداع | |
| قدرة على التفكير المجرد والمعقّد والمنطقي | حب الاستطلاع وكثرة الأسئلة والتفكير القيمي الأخلاقي | |
| التفوّق الأكاديمي | روح المرح والدعابة | |
| قدرة استبصار عالية | التأمل والعُمق وإدراك | |
| عندهم اهتمامات مُتقدمة | عندهم مفهوم إيجابـــي للذات | |
| التفكير بقضايا التفكير | الوعي العالي بالذات | |

## دراسات لويس تيرمان L. Terman studies

لابد لأي دراسة تتناول خصائص الموهوبين من التطرّق إلى الأطفال ذوي الذكاء العالي الذين حدّدهم تيرمان وبلغ عددهم 1528، وغالباً ما يتم الاستشهاد بدراسات تيرمان: التـــي تُشير إلى أن هؤلاء الأطفال لم يكونوا تلامذةً أفضل علماً فقط، ولكنهم كانوا أيضاً الأكثر استقراراً من الناحية النفسيّة والاجتماعية، كما أنهم كانوا صحياً أفضل من المستوى المتوسط ولو قُدِّر لنا الرجوع تاريخياً بضعة عقودٍ إلى الوراء؛ إلى عالم مرموق هو (سيزار لومبروزو Cesare Lombrose 1892) يحدثنا عن أسماء بعض الأشخاص المشهورين، زاعماً بأن علامات التدهور (عند العباقرة) كانت تشمل قصر القامة، الفأفأة، الهزال العام، لون البشرة السقيم – الكُساح، (والذي يؤدي إلى تشوه الأقدام، أو العرج أو تحدب الظهر؛ إضافةً إلى ضعف الذاكرة، والعُقم، والصّلع، والعوارض المُحتملة لتدهور الدماغ، واستعمال اليد اليسرى بدلاً من اليمنى. لقد كان هذا الإعلان مشهوراً ولقي إقبالاً واسعاً؛ لأنه دون شك، أرجع الكثير من الثقة للناس المتوسطي القُدرات؛ أما المُعطيات التـــي قدمها لويس تيرمان؛ فقد أطاحت بالأسطورة التـــي تزعم: أن الطلبة الموهوبين غالباً ما يكونون ضعاف الجسم، غير جذابين، وغير

مستقرين عاطفياً. وقد كشفت الحقائق أنهم مُستقرّون ومُنضبطون في صغرهم، وناجحون مهنياً في شبابهم، ويتمتعون بإحساس عالٍ بالذات self-awareness، كما أن حوادث الانتحار والأمراض العقلية هي دون المعدل الوسطي في بيئتهم.

وقد لخّص ( تيرمان، وأودين Terman and Oden 1947) سمات الموهوبين وخصائصهم بالآتي:

إن الطفل المتوسط في مجموعتنا the average يتمتع بقدرة بدنية أفضل من الطفل العادي الآخر.

تبين من خلال الاختبارات التـــي طُبّقت في مجال الموضوعات المدرسية، (تفوق الطلاب الموهوبين) بدرجة أعلى بكثير في مجالات: القراءة، واستخدام اللغة، والمحاكمة الحسابية، والعلوم والآداب، والفنون، أما تفوّقهم في الحساب الرياضي والإملاء، والمعلومات التاريخية، والمدنيّة، فقد كان أقلّ تميزاً.

إن اهتمامات الطلاب الموهوبين مُتعدّدة الجوانب، وعفويّة فهم يتعلمون القراءة بسهولة، ويتناولون في مطالعاتهم كُتباً أفضل وأكثر من الطلاب العاديين.

إن أطفال ( تيرمان) في دراساته؛ يقومون بجمع (أشياء مُميّزة) ويعملون على تنمية أنواع كثيرة من الهوايات، ويكتسبون معلومات عن الألعاب أكثر بكثير مما يكتسبه الأطفال العاديون عند مقارنتهم بالأطفال الذين يتم اختيارهم (لبرامج تربية المتفوقين).

إنهم لا يميلون إلى التباهي، أو المُبالغة؛ بمعلوماتهم:

كانوا أكثر أمانة عندما تُتاح لهم فرص الغش والنجاح غير الأمين، وكانت خياراتهم عند اتخاذ أي قرار؛ ومواقفهم الاجتماعية، أكثر رجاحةً وصحّة؛ وكان سجّلهم في اختيارات الاستقرار العاطفي عالياً جداً.

كان طلاب ( تيرمان) أكثر وزناً عند الولادة، وتعلّموا مهارة المشي قبل شهر من أقرانهم، وبدؤوا بالكلام قبل ثلاثة أشهر ونصف بمقارنتهم بغير الموهوبين.

كان تلاميذ ( تيرمان) – منذ بداية دراسته في العام 1922 – في صحة جيدة، أكثر طولاً، ووزناً، ويتمتعون بقدرة تنفّس سليم، ووضع غذائي مُتوازن؛ وحالات نادرة قليلة من الصداع والضعف العام؛ ومن بدهيات الأمور وجود (علاقة relationship) بين (الصحة والموهبة) بسبب (عامل ثالث مؤثر) ووثيق الصلة بالموهبة، وهو (المستوى الاقتصادي والاجتماعي) لهؤلاء التلاميذ.

لاحظ المربـــي (أودين Oden) شريك (تيرمان): Terman research association and partner بأن الخصائص العقلية والجسمية المتفوقة قد استمرت عند أولئك الأطفال إلى (سن الرشد) وتشير كل الدلائل – ما عدا استثناءات عقلية قليلة إلى أنها تستمر بشكل (تصاعدي) مع الطفل المتفوّق حتى سن الرشد.

أعلن ( تيرمان) بعد ثلاثين سنة من دراسته؛ وتحديداً: في العام 1954 بأنه لم يلاحظ بين تلاميذه (حالة غباء) أو تقهقرٍ بعد تجاوز الطفل مرحلة المراهقة، وكان (الذكاء العالي) فيما بين التلاميذ هو (القاسم المشترك) مع إقراره بوجود فوارق شاسعة فيما بينهم في نواحٍ عديدة باعتبارهم مجموعة غير متجانسة.

إن من أبرز الفروق والاختلافات (بين) تلاميذ ( تيرمان) غزارة الإنتاج العالي في سن الرشد adult stage productivity. وهي استمرار لطفولة غزيرة الإنتاج أيضاً. وأكد ذلك شهادة المدرسين، وأولياء الأمور؛ بجانب الثقة بالنفس؛ وفن القيادة، وشدّة الحساسية تجاه قبول الآخرين لهم، والدأب والرّغبة في التفوق، وقوة الشخصيّة. وكانوا يضعون أنفسهم في منزلة عالية بالنسبة لمزايا (المُثابرة الدؤوبة ومعرفة الهدف) الذي يتوجهون نحوه: والثقة الكبيرة بالنفس، وروح القيادة، والإرهاف الحسّي؛

وسمة التصميم؛ وعلينا أن نتقبّل مواصفات ( تيرمان) لتلاميذه (بنوع من الحذَر) لأنه يضعهم في درجة الكمال المثالي: ورغم تفوقهم العالي فقد كان في انتقائهم وفرزهم نوعٌ من التحيّز وعدم الدقّة. فقد جرى اختيار 1528 تلميذاً من ضمن مجموعة كبيرة؛ رُشّحوا من قبل أساتذهم ومدارسهم كأطفالٍ موهوبين. وغنيّ عن القول، أن المدرّسين يضعون آمالاً كبيرة، من خلال منحهم صفة الموهبة؛ للتلاميذ من ذوي المزاج الهادئ، والشكل الحسن؛ والمهذبين الملتزمين بالقيم والسلوك اللائق المنسجم مع توقعات المدرسين؛ ومن ذوي الإنجاز والتحصيل الدراسي العالي، والذين يتمتعون بشعبية عالية بين أقرانهم؛ ويرتدون ملابس باهظة الثمن، ويتكلمون الإنكليزية الفصيحة. وليس غريباً أن يُضفي (تيرمان) على تلاميذه صفات الصحة العقلية والجسمية والنفسية، بلغة شائقة ومُنمّقة جذّابة تجعلهم أوتوماتيكياً يُصنّفون على عجل أنهم موهوبون. وهناك من يقول: إن النتائج التـــي توصّل إليها المربـــي (تيرمان) لا تنطبق بالضرورة على الطلاب المتفوقين في المجالات الفنية والإبداعية مثلاً، أو الطلاب الأذكياء ذوي الإنتاج المتواضع؛ أو على طلاب آخرين أذكياء، ولكنهم يتّصفون بالتمرد وإثارة الشغَب والعُدوانية؛ أو الذين يحملون صفات وسمات غير مرغوبة.

وجدير بالذكر، الإشارة إلى أن: لويس الفاريس: **Luis Alvares** ووليام شوكلي: **William Shockley** اللّذين فازا بجائزة نوبل؛ قد تمّ حذفهُما وتجاهُلهما في دراسات (تيرمان) لأن سجلّهما على مقياس الذكاء لم يكن عالياً بما فيه الكفاية – هيرمان وستانلي 1983.

## دراسات ويلبيرغ عن المتفوقين في التاريخ: نساءً ورجالاً، فنانين وعلماء وطلاب مدارس عُليا

ويلبيرغ قام بإجراء بحوث في خلال السنوات: 1982-1988-1994 وتابع أبحاثه مع زيْسر **Walberg and Zeiser 1977**. وضمنت أبحاثهُما خصائص الطفولة لمائتين من الأفراد الذين تفوّقوا في المجالات الفنية والعلمية والدينية، والسياسية، والذين ولدوا بين القرنين: 14-20 الرابع عشر والعشرين. وكانت (الخصائص المشتركة) بين أولئك الموهوبين كما يأتي:

- تعدد المواهب
- التركيز
- المثابرة
- مهارات تواصل فائقة **Unique communication skills**
- درجة من الذكاء العالي على الأقل

وبالإضافة للخصائص السابقة فقد صُنّف معظمهم أنهم:

- أخلاقيون
- حساسون
- متفائلون
- يتمتعون بالجاذبية والشعبية

وقد عاش أولئك الموهوبون طُفولةً مُحاطةً بالعلم والثقافة، والاستثارة الحافزة عائلياً وبيئيّاً؛ وتربوياً وحضارياً. وأحرز 80% منهم تفوّقاً دراسياً؛ وحبّاً شديداً للمدرسة؛ و90% منهم أُعطوا مزيداً من الاستقلال الذاتـــي في أثناء مراحل حياتهم الدراسية، و70% منهم كانوا تحت إشراف وتوجيه إرشادي أبوي يتسم بالتوقعات العالية؛ والآمال الكبيرة، وقد أنجز الكثير

منهم نجاحات مُبكرة.

وعلى الرغم من وجود (خصائص مُشتركة) كثير بينهم فقد وجد المربـــي (ويلبيرغ) وزملاؤه الباحثون خصائص مُحدّدة فارقة تُميز بين مجموعة وأُخرى. فبين الرجال مثلاً كان هنالك رجال دولة أمثال: (بين فرانكلين Ben Franklin) يتمتعون بالقدرة على الإقناع: والشخصية الجذابة، والعقل الاقتصادي المتميّز. وكان هناك قادة دينيّون أمثال: مارتن لوثر Martin Luther فقد كانوا مُتعمقين في العلوم، أخلاقيين، حسّاسين، أما الجنرالات مثل: سيمون بوليفار Simon Bolivar فقد كانوا يتميزون بطول القامة؛ وتُحركهم حوافز خارجية قوية أما المؤرخون والكتاب أمثال: جان جاك روسّو: Jean Jacques Rousseau فقد كانوا أذكياء، ويتمتعون بالمثابرة، وغالباً ما كانوا محرومين عاطفياً من الأبوة في عائلاتهم؛ وكان الشعراء؛ وكتاب الدراما المسرحية أمثال (غوتيه Goethe) محرومين من الأب وعصابيين. وأخيراً العُلماء أمثال: (اسحق نيوتُن Issac Newton) فقد كانوا ملتزمين بهدف واحد يستقطب قواهُم كُلّها، وكانوا يتصفون بالانتهازية الذّرائعيّة، وغالباً ما كانت الأم والأمومة غائبةً في حياتهم.

وفي عودتنا إلى دراسة (ويلبيرغ) لحالة 771 سبعمائة وواحد وسبعين طالباً في المدارس الثانوية، فقد حَدّد (ثلاث مجموعات) على النحو الآتي:

- الطلاب الذين حصلوا على جوائز في مُباريات علميّة.
- الطلاب الذين حصلوا على جوائز في مُباريات فنيّة.
- أقران الصف متوسطو القدرات. وقد أبدت المجموعتان الأولى والثانية عدداً من الخصائص المشتركة، وتبين منها أن الطلاب كانوا يتّسمون بالخصائص الآتية: يزورون المكتبات بقصد المطالعة الحُرّة، ويقتنون عدداً أكبر من الكتب في منازلهم، ويستمتعون كثيراً بالكتب التقنية، والمهنية، وكان معظمهم يجد في الكتاب مُتعة أكبر من الاختلاط بالناس.
- كانوا يتمتّعون باهتمامات قوية مُبكرة في الموضوعات الميكانيكية، والعملية، والفنيّة.
- كانوا يهتمون بالتفاصيل الجزئية ودقائق الأمور.
- كانوا يتمتعون بالمثابرة على إنجاز العمل الموكل إليهم، ويُروى أنهم لم يكونوا يتمتعون بأي قسطٍ من الراحة.
- كانوا يحبون المدرسة، ويعملون بجد، وينهون أعمالهم بشكلٍ أسرع من أقرانهم.
- كانوا يشعرون بأنهم أكثر إبداعاً وخيالاً وحباً للاستطلاع، كما كانوا يجدون مُتعة في التعبير عن أفكارهم في أساليب خلاّقة وكانوا يعتقدون أنه من المهم جدّاً أن يكون المرء خلاّقاً فعلاً.
- كانوا يميلون للخلق والإبداع أكثر من ميلهم للثروة أو السلطة.
- كانوا يُشيرون مراراً إلى قدرتهم على الفهم بسرعة أكبر من سرعة زملائهم.
- كانوا يُعطون للمال أهمية، ويتوقّعون أن يحصلوا على رواتب أعلى.

أما الموهوبون من عُلماء وفنانين فقد كانت الفروقات شاسعة فيما بينهم. كان العلماء يهتمون بالأشياء والأفكار أكثر من اهتمامهم بالأشخاص والمشاعر. كانوا يتجنّبون التقارب العاطفي، ونُقل عنهم صعوبة تكوين صداقات، وندرة المواعيد الغرامية مع الجنس الآخر الإصرار والميل إلى إنجاز عمل معين بغض النظر عن المرافقة أو تَشتّت الذهن. كانوا مولعين بالكتب والمطالعة، وأقل مَيلاً للانخراط في النشاطات الاجتماعية أو المدرسيّة. انصرف العلماء لإقامة وزن كبير لذكائهم، وانصرف الفنانون للتقدير العالي لقدرتهم على الخلق والإبداع. اهتم العلماء بوضع خُطط في غاية الدّقة والتفصيل بخصوص مستقبلهم

الدراسي، وتأمين عمل مُستقر واهتم الفنانون بحرّية أكبر تاركين الأقدار تسيّرهُم حيث تشاء.

في ضوء ما تقدّم؛ يُدرك القارئ، بأن دراسة (ويلبيرغ) رسمت المزايا الهامة لرجالٍ بارزين في التاريخ؛ وشباب مُعاصرين، تفوّقوا في الذّكاء، والإبداع، وغزارة الإنتاج؛ ولكن (ويلبيرغ) لم يكن الوحيد الذي درس الخصائص البيئية والعائلية والشخصية لهؤلاء النابغين من الناس (انظر 2-1).

## خصائص الأطفال الموهوبين فكرياً

إن مما يهمّنا هو أن نتفحّص عن قُرب، ماذا نعني بأولئك الذين نُسمّيهم متفوقين أو عقلياً.

### النمو المبكر: لغوياً وفكرياً

إن التقدم المتطور لغوياً وفكرياً هو الصفة الغالبة على تعريف الطلاب اللامعين بشكل كبير. وقد أعطى المربـــي (فان تاسل باسكا Van Tassel Baska 1977) أهمية خاصة لمفهوم (النمو المبكر precocious growth) وأعطاه صفة الأولويّة والمتقدّمة بين الصفات الثلاث المتعلّقة بتخطيط المناهج لبرنامج المتفوقين والموهوبين، وتلاها فيما بعد ميزتا (الكثافة، والتركيبية)، وقام آخرون بتسميتها: (اللامُتزامن): (سيلفرمان Sliverman 1997) أما (بينيت) فأشار إليها بعبارة: (العمر العقلي Mental Age M.A المتفوق) وهذا العمر يعني بأن تطور الموهوبين العقلي يتجاوز عمرهم الزّمني، ونضوجهم الجسدي: أي أن نتائج اختبارات ذكائهم تُضاهي نتائج الأطفال الأكبر سناً.

أما (بياجيه) فيقول: إن هؤلاء الأطفال يُعبّرون لفظياً عما يستطيعون فهمه فقط، ولذا فإن التحسن المُتسارع للقدرة الكلاميّة واللغوية لا يعكس نمو قاعدة من المفردات والمعارف فقط، ولكنه يُشير أيضاً إلى قدرة تفكيرية مُجرّدة؛ تتحسّن باستمرار، وتشمُل القُدرة على التفكير المكاني وتكوين مفاهيم مُعقّدة، وحل للمشكلات، والتفكير المتعمق: (التفكير في التفكير: think about thinking) وفهم ردود أفعال الآخرين تجاههم، إضافةً لبناء أو فهم العلاقات المُشتركة بين الأفكار المتباينة (بين بو: مانيور 1990، ديليسلي 1992-1997؛ موس 1990 وفان تاسيل – باسكا 1988-1997: Benbow, Minor, Delisle, Moss and Van Tassel-Baska.

**القائمة 2-1:**

---

**دراسات لشخصيات بارزة: كوكس، وغيرتزيلس**

قامت المربية (كاثرين كوكس Catherine Cox 1926) وهي زميلة (لويس تيرمان) في البحوث العلمية؛ بتطوير منهج لدراسة (خصائص شخصيات موهوبة) ومزاياها؛ تتناقض كلياً مع مزايا المجموعة الشهيرة من الشخصيات البارزة. عوضاً عن العمل ودراسة الأطفال اللامعين. فقد قامت بتحديد 282 شخصية بارزة، ودرست سجلاتهم الشخصيّة والحياتية. وكانت نتائج الدراسات المتعلّقة بالذكاء أكثر وضوحاً. فقد قدّرت المربية (كوكس) درجات الذكاء عندهم بأنها تتراوح بين 100-200 مائة ومائتين، وبمعدّل وسطي وصل إلى 195 مائة وتسع وخمسين درجة وعلى أي حال، فقد وجد الكثير من الباحثين أن درجات معامل الذكاء متواضعة، فقد كانت هناك ثلاث عشرة حالة تتراوح بين المائة والمائة وعشر 100-110 درجات. وثلاثون أخرى بين 120-130 مائة وعشرين ومائة وثلاثين درجة. أما الذكاء (الفطري – الوراثي)، فقد ساعد كثيراً ولكنه لم يكن أساسياً. أما النتيجة التـــي توصّلت إليها المربية (كوكس) فتتلخص بالآتي: إن الأفراد الذين يصلون إلى درجة البروز المتميّز فهم: (1) من وُلدوا بالوراثة من (أبوين ذكيين) وتَرعرَعوا في ظروف مُواتية ومُريحة. (2) تظهر عليهم خصائص طفولة تتسم بالنمو المبكر ويتمتّعون بسلوك يُشير إلى ذكاء غير عادي. (3) يتمتّعون بخصال فكريـــة متفوقة علاوةً على المثابرة وتوافر الدافعية، وبذل الجهود، والثقة في قدراتهم وقوتهم الشخصية.

وفي دراستين قامت بهما (بمجموعة المربية غيرتزيلس Goertzels 1978) تمّ استعراض الخلفيّة الأُسرية والحياة الشخصيّة لحوالي 700 سبعمائة من الكبار الذين برزوا من خلال إنجازات إبداعية أثّرت بقوة في المجتمع، كانت نتيجة تلك الدراسات صورة مركبة، ترتكز على الخصال، والسلوك المتكرر في حياتهم، وسارت على النحو الآتي:

من المحتمـــل أن يكـــون الرجل البارز، أو المرأة البارزة: (الطفل الأول أو الوحيد لعائلة) تنتمي إلى الطبقة الوسطى حيث توافر في بيوت هذه الطبقة كميات كبيرة من الكُتب ويتوقّع أولياء الأمور الكثير من أولادهم. يتصف الأطفال النابغون بشغف وحُب (للعلم والتعلم) ولكنهم يكرهون المدرسة والمُدرّسين الذين يُحددون دائرة نشاطهم ضمن منهاج لم يُصمّم ليلبـــي الاحتياجات الفردية. كما أنهم يستجيبون بشكل جيّد للدروس الخصوصية، أو تركهم على سجيّتهم، ويحبون الالتحاق (بمدارس خاصة) تدرب الممثلين والراقصين والموسيقيين والفنانين. يميلون للتوجيه الذاتـــي self directed أما دافعيّتهم للرضى والقناعة فهي (مُتدنيّة)، وأقل من تلك المتوافرة لدى أقرانهم وأنسبائهم؛ إنهم يحتاجون، ويتمكنون من توفير فرص ليخلوا فيه إلى أنفسهم للتأمل والتفكير الحر، ويقرؤون ويكتبون ويقومون بتجارب، ويرسمون، ويعزفون على آلة موسيقيّة ويستطلعون الريف. أما فترة الحرية فيحصلون عليها إما في أثناء (مرض حقيقي) أو مرض وهمي يتظاهرون فيه بالمرض. وغالباً ما يستجيب ولي الأمر لحاجة ابنه لفترات طويلة من الحرية الشخصية لبذل جُهد مُكثف. ويُثمّن أمثال هؤلاء الأطفال تفرّدهم، ويجدون صعوبة كبرى بالالتزام القَسْري بلباس أو سلوك أو أي منحىً آخر.

وكشفت دراسة (غيرتزيلس وغيرتزيلس 1962) عن خاصتين عائلتين تسيران باستمرار دون تغيير: إن أولياء أمور المبدعين الأربعمائة كافة كانوا من الناشطين القادرين على تحديد هدف مُحدد لمسيرة حياتهم مع وجود بعض الأمهات الخاملات ولكن الزوج كان ذا طاقة عالية. إن العائلات كلها تقريباً كانت تملك حباً مكثفاً وفطرياً للتعلم والإنجاز، غير مرتبط البتّة بأيّ أهداف مادية.

---

## القراءة المُبكرة والاستيعاب المُتقدم

توصل المربـــي (جاكسون Jackson 1988) إلى حقيقة لافتة، هي أن الأطفال الموهوبين يمكن أن يبدؤوا بالحديث (الطلاقة اللفظية) و (الفهم المتقدم) في مرحلة ما قبل المدرسة ومن سن الثالثة أو الرابعة. وبعض هؤلاء الأطفال يمكنه تعليم نفسه وقد يطلبون إلى آبائهم أو أمهاتهم أن يُشيروا بأيديهم إلى كل كلمة في الكتاب في أثناء قراءة النصوص لهم، أما في دكان البقاليّة فهم غالباً ما يسألون آباءهم عن كل كلمة يقرؤونها داخل المتجر. وهناك فئة أخرى من الأطفال الموهوبين يتابعون تعلّمهم القراءة بطريقة تقليدية، يقوم الأب أو الأم أو المدرس من خلالها – في الحضانة – بتدريس الطفل كيفية تمييز الحرف والكلمة وربطهما بالصوت والمعنى؛ وسواء تلقى – أولئك الأطفال – علومهم على أيدي أولياء أمورهم أم قاموا بها بطريقة عفوية بأنفسهم فإن أسلوبهم يتسم بالتلقائية والسهولة. ومع كل هذا؛ فليس هناك ما يؤكد من أن جميع الأطفال الموهوبين يبدؤون بالقراءة في سن مُبكرة. فهذا عالم فذ في شهرته ومواهبه وهو: آلبرت أنشتاين (Albert Einstien) الذي لم يبدأ بتعلّم القراءة إلاّ في الثامنة من عُمره.

أما القدرة اللغوية المتقدّمة للطلاب الموهوبين (لغوياً) وفكرياً فإنها تشمل مهاراتهم في الاستيعاب المتفوّق، وبالتالي فإن أمثال أولئك الأطفال يكتسبون كماً كبيراً من المفردات الضرورية للحياة اليوميّة، ومخزوناً هائلاً من المعلومات حول موضوعات متنوعة، كما يمكنهم أن يُتقنوا بعُمق استيعاب مفاهيم مُعقّدة ومجرّدة، لا يتمكن منها المرء عادةً إلاّ في سن متقدّمة.

وقد ذكرَ المربـــي (بريانت Bryant 1989) أن من خصائص الأطفال الذين يتمكنون من القراءة في سن مبكرة الرغبة الشديدة في النهل من المعارف، والقدرة على العمل بشكل استقلالي إضافةً إلى المعارف المتقدّمة والقدرة العالية على التفكير الواضح، وحل المشكلات، وحب الاستطلاع والروح التنافسيّة، والميل نحو المثاليّة، والذاكرة الجيّدة، والقدرة على تقديم أفكار أصليّة؛ وبطبيعة الحال كم كبير من المفردات.

## التفكير المنطقي

إن مقارنة الطفل الموهوب مع الطفل متوسط القدرات تُبين بأن لدى الموهوب تفكيراً منطقياً وسريعاً. وهاتان ميزتان غالباً ما تزعجان المدرسين وأولياء الأمر ضيّقي الصّدور. وإذا ترافقت هاتان الصّفتان مع حب طبيعي للاطلاع، ودافعيّه قوية لكسب المعارف، فإنها كفيلة بأن تجعل ذلك الطفل ذا النمو المبكر إنساناً كثير الأسئلة، وبحاجة مُستمرة ليتعرف مُحيطه، وعلى الأسباب الكامنة وراء كل تحرّك حوله. كما أن محاولة التوصل إلى أجوبة منطقيّة تمنعه من قبول أي جواب سريع ناقص وغير منطقي. وفي ضوء هذا التفكير المنطقي والسّريع، ليس من المستغرب أن تكون قدرة هذا الطفل على التساؤل المستمر ومعرفة العلاقات السببية والإصرار والمثابرة كلها سمات بارزة للأطفال الموهوبين.

## الكتابة وتعلّم الرياضيات والموسيقى والفنون في سن مبكرة

يبدأ الطالب الموهوب فكرياً بتعلّم الكتابة في سن مبكرة أيضاً، وإن هذه الموهبة نتيجة طبيعية لتضافر جهود المدرسين والآباء والأقرباء، والأنسباء في تعليم ذلك الطفل إضافةً إلى اندفاعه الحاد، واستعداده العقلي للمحاكاة والتعلم. كما أن القدرات (الرياضية، والموسيقيّة والفنيّة غالباً ما تظهر في سن مُبكرة مُرافقة، وبخط موازٍ لمهارات القدرة السريعة على التعبير بالكلام، واستيعاب المفاهيم بشكلٍ جذاب.

إن الطفل يبدأ بالعدّ رياضياً (بالخمسات والعشرات) إضافةً إلى عمليات الجمع والطّرح لأرقام تتألف من عددين بدءاً من مدرسة الحضانة. ويستطيع ذلك الطفل، من خلال محاكمة تدعو للدهشة أن يشرح طريقته الخاصة بالحساب والطرح، وإيجاد الحلول الرياضيّة. فطفل في السنة الثانية في الحضانة مثلاً توصل إلى نتيجة تقول: إنه لابد من وجود أرقام تحت الصفر لسبب وحيد وهو أن درجة الحرارة تنخفض إلى ما دون درجة الصفر. وليس مُستغرباً أن تقف القدرة الحركيّة بطيئة النمو عند ذلك الطفل حائلاً أمام إنجازاته، وقد لا يتمكن طفل موهوب مثلاً من كتابة الأرقام أو الحروف، أو من التعبير عن أفكاره بسبب عدم نضج التنسيق بين العين واليد.

## الدافعية والإصرار والاهتمامات المتقدمة المستوى

تكاد تكون الدافعية والتصميم من الصفات البارزة، المتكرّرة والمتواترة بين الأطفال الصغار والمتفوقين الكبار. لقد كان الاختلاف في الدافعية بين أطفال ( تيرمان في دراسة **Terman's children**) مرتبطاً بالقيم العائلية والتنشئة.

(تيرمان – أودين **Terman - Oden 1959**)؛ وهذا بدوره يؤثر في نجاح الأطفال أو عدم نجاحهم. وقد اكتشف (بيرك **Burk 1980**) وجود علاقة وثيقة بين الإصرار والتصميم من جانب، والإنجاز والتوافق الشخصي من الجانب الآخر.

أما (غالتون **Galton 1869**) فقد أشار في كتابه العبقرية الوراثية إلى القدرة الفطرية لدى الطفل، التـــي تتضمن خصائص فكرية واستعدادات فردية لأداء أعمال معيّنة تؤدي به إلى الشهرة، وهذا لا يعني توافر المقدرة وحدها، وإهمال عنصر الرغبة؛ وإنما وجودهما معاً، وهذا يتطلب قدرة كافية لإنجاز عمل كبير وشاق.

وإن مما لا شك فيه أن الدرجة العالية للدافعية، والاندفاع القوي لاكتساب المعارف عند الأطفال الموهوبين وبالتضافر مع حُبّهم للاستطلاع وقدراتهم المنطقية والاستيعابية المتقدّمة غالباً ما تقود إلى اهتمامات مدهشة وعالية المستوى. وقد قامت مجموعة من طلبة المرحلة الابتدائية في ولاية: (وزكونسين **Wisconsin state**) بإجراء تجارب بيئيّة معيّنة، دفعت سلطة الطرقات هناك إلى تغيير مسار أحد الطرق الرئيسية.

## الصفات الوجدانية – العاطفية

### المهارات الاجتماعية – التكيف الشخصي – مفاهيم الذات

من خلال دراسات تيرمان السابقة لاحظنا أن طلاب العيّنة لدراسته كانوا على مستوى جيد من التوافق الشخصي والتكيّف الاجتماعي. وكانوا يتمتعون بمستوى لائق من الاستقرار العاطفي الوجداني، وهم أقل عصابية من أولئك التلاميذ الذين لم يتم اختيارُهم. أما المربية (ليتا هولينغ وورث Leta Hollingworth 1942) التـــي عاصرت ( تيرمان) فقد لاحظت أن الأطفال ذوي القدرات المعتدلة الحائزين على 120-145 درجة على مقياس الذكاء يتمتّعون بشخصيات مُتكيّفة اجتماعياً، خلافاً للأطفال الذين سجلوا درجات ذكاء (أعلى) ولكنهم لم يتمكنوا من بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانهم في العُمر الزّمني نفسه؛ ولهذا السّبب قدمت المربية (ليتا) توصية بإدخال (الإرشاد النفسي) والتربية العاطفية الوجدانية لتكون جزءاً من برنامج الموهوبين.

ويمكننا القول مع درجة من الحذَر أن نعدّ الأطفال الموهوبين – على وجه العُموم – أكثر تفاعلاً من الناحية الاجتماعية، ويمتلكون قدراً أكبر من المفاهيم الخاصة (بالذات) من أولئك الطلبة العاديين النظاميين. إن الموهبة في رأي (تشاب مان، وماك آلبين Chapman and McAlpine 1988) تتضمن مزايا ومنافع شخصيّة وأكاديمية: (داوبير، بين بو، كونكيل، باتيرسون، ويلينغ، أولزيسكي – كوبيليوس، كوليك، وكرازني Dauber, Benbow, Kunkel, Paterson, Walling, 1995, 1988 (Olszewski-Kubilius, Kulieke, and Krasney).

هناك على الجانب الآخر؛ دراسات وأبحاث؛ ترتبط (بمفاهيم الذات self-concepts) للأطفال الموهوبين والمراهقين؛ والتـــي قدمت لنا نتائج متناقضة ومُعقّدة بسبب الفروق في العُمر، والجنس، ومستوى الموهبة، ونوعية الذات التـــي يقوم الباحث بدراستها سواءً كانت: (ذاتاً أكاديمية أم ذاتاً اجتماعية). وقد قام المربـــي (كولانجيلو Colangelo) بدراسة مقارنة لدرجات الطلاب الموهوبين والعاديين والآخرين الذين يعانون من مشاكل تعليميّة في الصفوف السابع، والثامن، والتاسع، وذلك على (مقياس تينيسي لمفهوم الذات). وقد سجّل الموهوبون – في هذه التجربة نقاطاً أعلى بكثير من الطلبة العاديين – النظاميين في الصفوف العادية وكذلك أعلى من الطلبة ذوي المشكلات التعليميّة. وبعد استكمال الدراسة؛ كشفت النتائج أن الطلاب الموهوبين قد سجلوا نقاطاً أعلى فقط في (المقياس الأكاديمي) ولكن اجتماعياً كانت درجاتهم مساوية نوعاً ما لدرجات بقية الطلاب.

أما بخصوص الجنس الأنثوي أو الذكوري فقد توصل المربيان: (ليوب، وجيبي Loeb and Jay 1987). إلى النتائج الآتية في دراستهما: إن التلميذات في المدرسة الابتدائية العليا كُنّ يتمتعن بمفهوم للذات أكثر إيجابية، وموقع داخلي للضبط أرقى مما هو لدى البنات غير الموهوبات. إن النجاح المدرسي للطالبات الموهوبات يتماشى بانسجام تام مع حِس إيجابـــي بالذات، ومشاعر الضبط على شؤونهن الحياتية، وفي الوقت ذاته لم تلاحظ أي فروق بين الذكور الموهوبين وغير الموهوبين في مجالي مفهوم الذات، وموضع الضبط؛ وهذا في نظر الباحثين يعود إلى أنّ التوجه الفكري للذكور الموهوبين في المدرسة الابتدائية العليا لا يتوافق مع الصورة المثالية للذكور التـــي تتصف بالعدوانية والفردية، وبالتالي تؤدي إلى تقدير أدنى للذات.

أما مع المراهقين فقد كان الأمر على العكس. فنجد أن (كيلي، وكولانجيلو 1984) توصلا في دراستهما إلى أنّ الذكور المراهقين الموهوبين كانوا يمتلكون مفاهيم ذاتية إجماليّة أفضل من الذكور غير الموهوبين؛ ولم تكن هناك فُروق في مفاهيم

الذات بين الإناث المراهقات الموهوبات، وغير الموهوبات. ومن الملاحظ أن معايير المدرسة العليا تميل لدعم أسلوب الإنجاز الذكوري الهجومي وبالتالي فهي تؤيد الصورة الإيجابية للذات عند الذكور. أما (الأنثى) في المدرسة العليا فإنها تعاني من صراع وأزمة في الدّور الأنثوي، كفتاة موهوبة عالية الإنجاز مقابل هويتها التـــي تبرزها كامرأة، فإن مفهوم الذات لديها يتأثر كثيراً: (لويب، جيي، رودين شتاين، بفليغر، كولانجيلو 1977-1987).

وقد حدّدت دراسة أُجريت على 85 خمسة وثمانين من طلاب الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) في مواد الرياضيات، والحاسوب، والتجارة، والهندسة مظاهر إيجابية وأخرى سلبية غير مرغوبة في الموهبة؛ وتتصل اتصالاً مباشراً بالعلاقات الشخصية والاجتماعية. وقام كونكيل، وتشابا وباتيرسون وويلينغ Kunkel, Chapa Paterson and Walling 1995 بوضع (استبيان مفصَّل): يتضمن إيجابيات الموهوبية وسلبياتها. وقاموا بتحليل موازين البنود وقيمها المعيارية عبر طرائق إجرائية أنتجت صورة أو: خارطة للمفاهيم؛ حدّدت عدّة فئات: فئة المنافع الفردية – الإيجابية، وتضم التفوق الفكري: intellectual superiority وتشمل الحصول على درجات عالية، والقدرة على المنافسة والوصول إلى الأهداف الموضوعة. فئة المهارات المتميزة: (كونك موهوباً ومبدعاً)، والرضى عن الذات الشعور بالسعادة والافتخار فئة المزايا الفردية – السلبية: ويرتبط بها الشعور بالغُربة؛ وبأن الموهوب مُختلف عن الآخرين العاديين ويُصيبُهُ الحَرَج في كَثيرٍ من الأحيان، ونوعٌ من الملل. فئة المنافع الاجتماعية – الإيجابية: فتضم التفوّق الاجتماعي، ويشعر بها المتفوّق بأنه من أفضل الطلاب؛ ويتمكّن من الالتحاق بصفوف ودراسات خاصة. ويشتمل التفوق الاجتماعي على احترام الناس له وثنائهم عليه؛ وطلب المساعدة منه والثقة فيه. فئة المظاهر الاجتماعية – السلبية: وتتمثل بشكلٍ جلي بالضغوط الاجتماعية ومن خلالها يشعِر الناس بأن الموهوب مُتعالٍ على الناس، وأحياناً يسخرون منه، ويسرقون أعماله ويجعلونه يتمنى لو لم يكن ذكياً.

وبالإضافة لما تقدّم؛ هُناك مشكلة انفعالية أخرى يتصف بها الموهوبون المتميّزون وهي الحساسية المُرهفة وإمكانية إثارتهم عاطفياً بسهولة؛ وسيتم تفصيل هذا الناحية في الفصل (السابع عشر). فبسبب طاقتهم العالية جداً مثلاً يميل هؤلاء الأطفال إلى التحدّث بسرعة؛ وبشكل قسري؛ وربما تحوّلوا إلى الهوس الشديد بالعمل، كما أن خيالهم ينـــزع للنشاط والحيويّة، وتجاربهم الحسيّة غالباً ما تكون أكثر حيويّة؛ أما ردود أفعالهم العاطفيّة فيغمُرها الفرح إلى حدٍّ كبير: وكذلك هُم أكثر خوفاً وكآبة؛ إضافة لذلك فإنهم يتمسّكون بقيم ثابتة، واهتمامات قوية في مفاهيم الخطأ والصواب (بيشوسكي Piechowski 1997).

وبصفة عامة؛ فإن الانسجام والتكيّف الصحي يجب أن لا يحجب عن أنظار المربين الحالات المتكرّرة من الاضطرابات الداخلية المُحتملة لدى الموهوبين؛ والحاجة الماسة لديهم للاستفادة من الإرشاد النفسي. (راجع الفصل السابع عشر).

**الاستقلالية – الثقة بالنفس – الانضباط الداخلي**

هناك مجموعة هامة من خصائص الشخصية للطفل الموهوب وتتعلّق أساساً بالمستوى العالي للثقة بالنفس، والاستقلالية التـــي يتمتع بها، وهذا الموقف ليس مُستغرباً لطفل تُشير المُقارنات كافة إلى صالحه مع أقرانٍ دونه قُدرة. ويتمتّع بتغذية راجعة غزيرة، وتقييم عالٍ من والديه ومُدرّسيه وأنسبائه، إضافةً إلى تاريخٍ حافل بالنجاحات المدرسية.

أما مفهوم الانضباط الداخلي فإنه يختص بوصف أولئك المراهقين والأطفال الواثقين بأنفسهم، والذين يشعرون بالمسؤولية تجاه نجاحاتهم وإخفاقاتهم، كما أنهم يشعرون بأنهم يمتلكون ناصية أقدارهم، (ميليغرام، وتايدويل 1976-1980 Miligram and Tidwell. وإن الطفل الذي يمتلك قدرة عالية من الانضباط الداخلي سيسعى للاستفادة من الأخطاء والإخفاقات بشكل بناء

أو بكلمات أخرى سيتعلّم من أخطائه. ولعل من المهم أنْ نعلم أنّ الطالب المنضبط داخلياً غالباً ما يربط فشله بعدم بذل الجهد. وليس بعدم توافر القُدرة، وبالتالي فإن الفشل بالنسبة له ليس سوى نكسة مؤقتة تُحرّضه لأن يبذل جهداً أكبر في المرة القادمة. وعلى النقيض من ذلك، فإن الطفل (المنضبط خارجياً) يعزو نجاحه أو فشله إلى عدم توافر قدر كاف من الحظ، أو لصعوبة المهمّة المكلف بها أو سهولتها، أو وجود مدرّس عادل، أو غير عادل، أو قلّة النوم، أو قطّته المريضة أو أمورٍ أخرى من هذا القبيل.

وطالما أن هذا النوع من الأطفال لا يقبل المسؤولية عن نتائج أعماله فإنه لن يبذل جهداً أكبر للتعويض عن فشل يعترضه ماضياً أو حاضراً. ويقوم الطلاب الموهوبون غالباً، برسم أهدافٍ عالية جداً (خاصة بهم)، وذلك نتيجة للمستويات العالية من الانضباط الداخلي لديهم، وإحساسهم المطلق بالمسؤولية الشخصية. وحين لا تتحقق تلك الأهداف، فالنتيجة الطبيعية لذلك ستأخذ مظهر الإحباط وخيبة الأمل، والشعور بالعجز والغباء، وهذا يعود بطبيعة الحال للآمال العالية جداً، ومستوى الكمال الرفيع الذي يضعه الموهوبون أمام أعينهم وليس لمقارنات يُجرونها مع أداء الآخرين[1].

## أساليب التعلم

من منظور الدافعية العالية للموهوبين، والتصميم والإصرار، والثقة بالنفس، والاستقلاليّة، والانضباط الداخلي، - رفيع المستوى - عند كثير من الأطفال الموهوبين؛ لم يَعُد مُستغرباً أن نكتشف أن أسلوب التعلم المفضّل لديهم يسير بانسجامٍ تام مع هذه الخصائص المتميّزة. وقد وصل المربيان (غريغز، ودون Griss and Dunn 1984) إلى النتائج التـــي يمكن تلخيصُها بالآتي: إن مقارنة بين الموهوبين وغيرهم من العاديين؛ تبين أن المتفوقين يميلون إلى أسلوب تعلم يتسم بالاستقلالية عن المدرّس، والاعتماد على الدافعية الذاتية. إن الموهوبين يستمتعون بالواجبات المدرسية غير المخططة مسبقاً، والتـــي تعتمد على المرونة. يُفضل الموهوبون أساليب المشاركة الفعّالة ويُحجمون عن أسلوب المشاهدة أو المراقبة السلبية، وهم يتمتعون علاوةً على ذلك، بأدوات قوة متكاملة للتعامل مع المفاهيم المجرّدة، والمعاني المتنوّعة التـــي يستقبلونها من خلال قنوات حسّية (سمعية وبصرية وحركية ولمسيّة) مختلفة. إنهم أكثر شُعوراً بالمسؤولية ويفضّلون بيئة تعليميّة هادئة وحدهم أو مع أقران موهوبين مثلهم.

وقد قامت الباحثة (ريكا Ricca 1984) بمقارنة علمية للفروق بين الطلاب الموهوبين والعاديين في المدرسة الابتدائية العليا في مجال أساليب التعليم المفضّلة التـــي قام بوضعها كل من: (دون، وبرايس، رينـــزولّي وسميث Dunn, Price 1978 Renzulli and Smith ووصلت إلى النتائج الآتية: إن الطلاب سواءٌ كانوا موهوبينَ أم عاديين، فإنهم يفضلون التدريس عن طريق الألعاب ويرغبون طريقة (التسميع والاستظهار recitation)؛ تبين أن رغبة الموهوبين في الدراسة والعمل بشكل مُستقل؛ بينما يميل العاديون إلى التعلم بأسلوب تعليم الأقران، والاستماع للمحاضرات. يميل الموهوبون إلى التعلم اللمسي والحسي ويفضّلونه على أسلوب التعلم البصري، فهم يرغبون في طرق الموضوع مباشرة بشكل نشط وفعّال. إن المرونة والاستقلالية بالتعلم يعكسان الاحتياجات القوية لدى الموهوبين للوصول إلى فرص توافر تقرير المصير والاختيار الذاتي.

وفي العام 1984 قام الباحثان (غريغز، ودون Griggs and Dunn) بالإشارة إلى نقطتين هامتين: هنالك اختلافات فردية في أساليب التعلم المفضّلة والنشاطات التدريسيّة المفضّلة بين أوساط الموهوبين، وبالتالي يجب على المربين أن يُدركوا بعُمق كبير

[1] سيناقش موضوع الإنجاز في الفصل 17.

أسلوب التعلم المفضل لدى الناشئة. هناك تحسّن ملحوظ في الإنجاز الأكاديمي، والميول الدراسية، والسلوك، عندما تؤخذ أساليب التعلم المفضلة لدى الموهوبين بعين الاعتبار.

ويعتبر استبيان (غريغز، ودون ، ورينـــزولّي وسميث 1984) من أكثر الأدوات تطوراً واستخداماً في مجال تقييم أساليب التعلم. فمحاولة (غريغز ودون) قدّمت تقييماً للميول التعليمية في مجالات بيئيّة (الإضاءة والصوت، ودرجة الحرارة، وتصميم المكان)، وعاطفية – انفعالية: (الدافعيّة والإصرار والمسؤولية والحاجة إلى خيارات أو تعليم موجّه)، واجتماعية (أساليب تعلم ذاتية – تعلم مع الفريق، والتعلم ضمن فريق، وتعليم الكبار، والتعليم المتنوّع)، ومادّيّة: (الوقت المناسب في اليوم والحاجة إلى جرعات تعلمية وحركيّة...)، ونفسيّة: (تعلم شمولي، تحليلي، اندفاعي، تأمّلي). أما (استبيان رينـــزولّي وسميث) فإنه يُقيّم ميول الأطفال نحو التعلم بواسطة الألعاب والدراسة المستقلة والتعليم المُبرمج، ومشاريع التعلم والمحاكاة والنقاش، والمحاضرات، والتدريبات والتسميع (الاستظهار).

## روح الدعابة المتفوّقة

إن روح الدعابة لدى الموهوبين تبدو سمة عفويّة وطبيعيّة ونابعة من قدراتهم المتميّزة وتحديداً: التفكير السّريع، والثقة العالية بالنفس، والخبرة الاجتماعية؛ العميقة. وتبرز روح الدعابة للمتفوقين في الفن والكتابات الإبداعيّة، وفي مجالات أخرى إضافةً إلى التفاعل الاجتماعي.

## التفكير الأخلاقي والتقمّص الوجداني والفكري

إن ثمّة توجهاً عاماً يُشير إلى أن التلاميذ الموهوبين يتمتعون بإحساس مرهف نحو القيم، والقضايا الأخلاقية، ويفهمون بداهةً لماذا يوصف سلوك معين بالخير وآخر بالشر. وفي هذا السّياق يقول المربـــي (جان بياجيه وإنهيلدَرْ 1969 and J. Piaget Inhelder): "إن الأطفال ذوي التطور المتقدم (أقل فرديّة): بمعنى انطوائي حول ذواتهم less ego-centered وهم قادرون على رؤية موقف مُعيّن من (منظور شخصٍ آخر) وهذا يؤدي إلى أن الطلبة المتفوقين سرعان ما يعترفون بحقوق الآخرين، ويمتلكون حساسية مُرهفة وكبيرة تجاه مشاعر الناس وآمالهم حولهم وفي ضوء ما تقدّم تبين بأن الطلبة الموهوبين قلّما يسرقون أو يعبثون بما يخص زملاءهم وأقرانهم، وسرعان ما يتعاطفون مع مشاعر الآخرين ومشاكلهم، وغالباً ما يقوم الأطفال والشباب الموهوبون بتطوير منظومة من القيم وصقلِها واستيعابها مع إحساسٍ حاد بالعدالة وفي سن مُبكرة. وبما أن هؤلاء الأطفال يتسمون بالتعاطف والصدق والأمانة، فإنهم بدورهم يقومون بتقييم الآخرين انطلاقاً من هذه المعايير وبالتالي فإنهم أقل ميلاً لإثارة أي نوع من المشكلات السلوكية المدرسية".

إن الطلبة الموهوبين هم أكثر تفوقاً من غيرهم وغالباً ما يتميّزون بتطوير اهتمامٍ وحسٍّ خاص بالقضايا الاجتماعية، وخصوصاً تلك التـــي تبدو أنها تنتهك إحساسهم بالتعقل والعدالة، كما سيجد الآباء والمدرّسون أنفسهم في مَعْمعةٍ من النقاشات الجادة مع الأطفال الموهوبين تدور حول تلوّث البيئة وإلقاء الأوساخ في الشوارع من قبل الكبار أو الأسباب التـــي تدعو السياسيين لإجراء تخفيضات في ميزانية المساعدات الاجتماعية وبرامج رعاية المسنين والفقراء، وفي هذا السّياق تصف المربية (هولينغ وورث 1942) كيف بكت (طفلة موهوبة) في السادسة من عمرها؛ بسبب المعاناة التـــي ألحقها الشماليون بسكان المناطق الجنوبية بعد الحرب الأهلية الأمريكية. وأوردت أيضاً ملاحظات تدور حول (ميول لا أخلاقية) قد يرتكبها بعض الأطفال الموهوبين. فهناك فئة من طلابها الأذكياء جداً كانوا يستخدمون ذكاءهم للتمادي على أقرانهم، وتجاوز حقوق

الآخرين أو الهروب من بعض الواجبات المدرسية – غير المرغوبة – وقد تكون تلك الممارسات مُفيدة في عالم الكبار.

ولكن الباحثة (وورث) وجدت أن من واجبها لفت نظر هؤلاء الموهوبين لخطورة هذا السلوك، وكانت تدعوهم لعدم استغلال قدراتهم المتميّزة بهذا الاتجاه. وحذّرت قائلة: "على الرغم من القدرات العقلية العالية لهؤلاء الأطفال الموهوبين، فإن حيلاً مُعتدلة من هذا القبيل، قد تتطور إلى نوع من الانحراف". وقد تصل بهم إلى (الجريمة)، عندما يبيعون ذكاءهم مقابل مكافأة مالية أو سواها من أقران السّوء.

## الخصائص الإبداعية للموهوبين

### الإبداع والذكاء: مفهوم القاعدة الأساسية (العَتَبة)

إن الطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء، قد يكونون (موهوبين مُبدعين) وقد لا يكونون. وإن المربين أمثال: (جيتويل، جاكسون، والاش، كوغان، Getzels, Jackson, Wallach, and Kogan 1965-1962) وغيرهم قاموا بإجراء دراسة مُقارنة كشفت (مُفارقات)؛ contrasted results فقد قارنوا بين طلاب ذوي ذكاء عالٍ وآخرين (متفوقين إبداعياً) creative gifted وتبين للباحثين أن الميزتين ليستا مُتطابقتين. وأن من المهم أن يعلم المدرسونَ أن كُلاً من النوعين من الطلاب قد تفوّق في العمل المدرسي، ولكن المدرسين يفضلون على وجه العموم (الطلاب الأذكياء).

ومن ناحية أُخرى، فإنّ هناك دلائل علمية ثابتة تُشير إلى وجود علاقة بين الذكاء والإبداع. أما حل مشكلة عدم التوافق بين هاتين الخاصّتين فيكمن في: (القاعدة الأساسية: العتبة base-line) أي (المستوى الأساسي للذكاء) والأرضيّة الضرورية جداً لإنجاز – إبداع ما – ولكن إذا كان الذكاء فوق المستوى الأساسي بدرجة: 120 فلن تكون هناك في الواقع أية علاقة بين مستوى الذكاء والإبداع. وقد لاحظ المربـي (وولبرغ، وهيربيغ 1991) أن الطلبة اللامعين ليسوا بالضرورة أفضل الطلاب وأن مستويات أعلى من الذكاء تحتل أهمية أدنى من السّمات النفسية والشروط، ولاحظا أن المبدعين أشخاص مستقلّون في شخصيتهم، واثقون من أنفسهم، ويتمتعون بطاقة ودافعيّة عالية، ويتجرّؤون على إحداث تغييرات، ويتحدّون التقاليد، ويخرقون الأنظمة والقواعد الرّوتينية، وأحياناً يُصادفهم الفشل في سياق هذه العمليّة.

وقد برز (فارق مُميّز) بين (الموهبة الإبداعية) و (الموهبة الفكرية) عند اختيار بعض الطلاب لبرنامج تعليمي للمتفوّقين يرتكز على أعلى درجات ذكاء ما بين 1-5% بالمائة والأغلبية العظمى من الطلبة الموهوبين المُبدعين أُغفلوا أو أهملوا؛ وتمّ استبعادهم لفشلهم في الاختبار. وثمّة فكرة أخرى تطرّقنا إليها في بداية هذا الفصل؛ وتتعلّق باختيار المدرّسين للطلاب الموهوبين وميلهم إلى ترشيح المهذّبين والمطيعين والذين يتّسمون بالأناقة والترتيب من التلاميذ، ويستبعدون الطلاب الأقلّ امتثالاً لتعليماتهم والأقل خضوعاً للتقاليد والأعراف، مع كونهم أكثر إبداعاً؛ حيث يبقون في الظل، فيكون حظهم في الترشيح لبرنامج تعليم المتفوّقين أقل بكثير من فرص التلاميذ (الموهوبين فكرياً).

ولكننا سنجد في – نهاية المطاف – أنّ إنجازات كثير من الطلبة المُبدعين تفوق كثيراً أعمال ومآثر الطلبة المطيعين، والأذكياء الذين يحصلون على درجات مدرسية عالية conformists.

### سمات وخصائص الشخصيّة المُبدعة

هناك خصائص وسمات شخصية تتكرر لدى الموهوبين في كثير من الدراسات والأبحاث حول الشخصية المُبْدعة. (بارون،

ماكينون، سمونتون، ستيرنبيرغ، تارديف، تورانس، فان تاسيل - باسكا، وولبرغ، هيربيغ 1988-1996 Barron, (Mackinnon, Simonton, Sternberg, Tardif, Torrance, Van Tassel-Baska, Walberg, Herbig). وليست جميع السمات تنطبق وتصلح لتَصفَ الأفراد المُبدعين، ومعظم الخصائص تدور في مربع فهمنا التلقائي والعَفوي للشخص المُبدع.

***الوجدان والوعي الشعوري الإبداعي.*** إن الأفراد المُبدعين، على الأقل، منذ مرحلة المراهقة وما بعدها؛ ومنذ أصبحت كلمة (الإبداع) ذات معنىً ومغزى؛ لَديهم وعي مُرهف بقيمة إبداعهم؛ وأنهم مُبدعون. فهم يطبّقون عادات وأعمالاً تدل على الإبداع، ويحبّون أن يكونوا مُبدعين. وحينما يُسألون يكون جوابهم بتواضُع: نعم نحن مُبدعون. وهم حتماً أكثر إبداعاً من الشخص العادي.

***الثقة بالنفس، المجازفة وركوب الأخطار والمغامرة.*** إن الشخص المُبدع إنسان يتمتع بثقة عالية بنفسه، وبروحٍ استقلاليّة، وهو على هذا يرغب في أن يجازف في المواقف ويركب الأخطار لأنه يحب المغامرة الخلاّقة؛ وهذه خصائص حيوية وجوهرية للفرد المُبدع. إن الشخص المُبدع يملك القُدرة على مخالفة العاديين لأنه ليس عادياً. ولديه قدرة التغيير والوقوف في وجه التيار التقليدي باعتباره متميزاً واستثنائياً. والجرأة في كسر القيود والأنظمة لإحداث التجديد والتحّديث؛ وقد يخطئ أو يفشل لكنه يظل يحاول بحثاً عن الأفضل عبر المخاطرة؛ وقد تجلى معنى أهمية المخاطرة واحتمال الفشل فيها في كلمات عالم النفس (توماس واطسون Thomas J. Watson) مؤسس شركة I.B.M للحاسوب: "إن طريق النجاح يمر من خلال تجارب فشل مُتكرّرة، شيء مُمتع؛ أليس كذلك؟..". أما المربـــي (تريفنغر Treffinger 1983) فقد أكد أنّ الخطط التجديدية قد جرى تنظيمها بعناية كبيرة آخذين بعين الاعتبار المشاكل المحتملة إضافةً إلى خطط الطوارئ التـــي وضعت لتضييق فرص الفشل إلى الحد الأدنى.

***الطاقة العالية، روح المغامرة.*** يتصف الأفراد المُبدعون عادة بمستوىً عالٍ من الطاقة، وحماسة كبير، وعفويّة في السلوك. وغالباً ما ينغمس الشخص المُبدع في عمله الذي يسيطر على أفكاره وأعماله حتى يستكمل ما يريد من إنجاز مُتميّز، وإنهاء ما بدأ فيه من أفكار وخلق وإبداع. (أمبيابل، هينيسي Amabile and Hennessey 1997) فقد أطلقا على هذا النوع من الإنجاز الذي يركبُ الأخطار والمغامرة، اسم: (إنجاز لحب). أما العالم (تورانس Torrance 1987-1988) فقد أعطاه وصفاً أقوى وسمّاه: (الدافع المُتفجّر).

***حب الاستطلاع.*** إن الفرد المُبدع لديه حافز قوي لحب الاستطلاع والمعرفة؛ ويتمتع بإحساس كبراءة الأطفال بالتأمل والتساؤل لمعرفة ماهية الأشياء وكيفية عملها، كما أنه يحب استطلاع المكتبات والمتاحف، ويسعى لفهم العالم حوله بشكل عميق، ونتيجة لذلك فإنه يطور اهتمامات وهوايات عديدة غير عادية. وغالباً ما ينجم عن حب الاستطلاع هذا اهتمامات واسعة، وهوايات غير اعتيادية ومُقتنيات يحاول تجميعها.

***روح النكتة والدّعابة.*** هناك ميّزة غالبة على سلوك (المُبدعين)، شأنهم في ذلك شأن (الموهوبين فكرياً)؛ وهي (روح الدّعابة والمرَح)؛ وهي تعكس علاقة وثيقة بالقدرة على (تناول المشكلات) بروح رياضيّة تمتزج بها استقراء الكثير من الاكتشافات والإبداعات، والاختراعات والإنتاج الفني والعلمي يوضح أنها كانت وليدة لعب بأفكار واحتمالات بعيدة كل البعد عن التحقيق، والضغوط، والقيود؛ ومتحرّرة من العادات والتقاليد الجامدة، وضغوط الالتزام بالواعد الروتينيّة. وقد اتفق سيجمون فرويد، وكارل روجرز S. Freud and C. Rogers بأن النكوص regression إلى مرحلة الطفولة وبراءتها ومظاهرها ظاهرة شائعة عند المُبدعين والمفكّرين، وفي هذا السياق يقول (فابون Fabun 1968): "إن الشخص المُبدع هو حالة طفوليّة مستمرة ولكن المأساة في الأمر أن معظمنا يتقدّم في العُمر..".

***المثاليّة والتأمليّة.*** يتصف الأفراد المُبدعون بسمات إضافية بارزة؛ ومنها وفي مُقدِّمتها (المثاليّة والتأمليّة idealism and reflectiveness) إن الفرد (المُبدع) يتميز عن (العادي) بكل شيء؛ لأنه إنسان (استثنائي). وكثيراً ما يتأمل بعُمق دوره وأهدافه في الحياة، أكثر من أولئك الأفراد أو التلاميذ العاديين. وتبرز عند المبدع (المثالية، والتأمّلية) في نقده اللاذع للمؤسسات القائمة، والحساسية الشديدة تجاه الظلم واختلال موازين العدالة في المجتمع، أو التسرّب من المدرسة أو الجامعة؛ فليس كل من يترك المدرسة أو الجامعة هو إنسانٌ فاشل.

***الاستمتاع بالوحدة التأمليّة.*** إن (الخصوصية الانفرادية) سمة بارزة وحاجة مُلحّة في حياة الفرد المُبدع وسلوكه؛ وشؤونه؛ فهو يخلو بنفسه (متأمّلاً) في الوقت الذي يختاره. ويستمتع بخلوته ووَحدته، لأن الإبداع يحتاج إلى تلك الخلوة التـــي يتأمل بها الفنان أو العالم أو الشاعر لِيُنتج إبداعَهُ من خلال التأمل والتفكير والخلقْ وحل المشكلات التـــي يتصدى لها.

***الاهتمامات الجماليّة والفنيّة.*** إن التلاميذ المبدعين يُقيّمون أنفسهم في مستويات الموهبة الفنية والجماليّة في (درجة عالية) سواء كانوا يجيدون مهارة الرسم أم غيرها أم لا، ولديهم ذلك الحس الوجداني التلقائي باهتمامالهم بالفنون مثل: العروض الفنية واللّوحات والآثار، والمسرحيات، والمرح والموسيقى وكل ما يوحي أو يدل على الجَمال وصالات المعارض والأداء الدرامي – التمثيلي.

***الشغف بكل جديد، ومُعقّد، وغامض.*** إن ثمّة سمة أخرى عموماً عند المُبدعين وهي الشّغف بكل جديد وتحديداً مطالعة القصص العالمية ذات الأثر الأدبـــي أو الفني، وكل ما فيه تعقيد وعمُق وبُعدٌ عن الضّحالة والسّذاجة والسطحيّة. ويُثيرهم كل ما فيه غموض من عالم المجهول الذي لا يَسبُر غَوره إلاّ أمثالهم من المُبدعين (مار تين ديل Martindale 1975) ومن أمثلة (الأعمال المتميزة) التـــي تحفزهم وتثير اهتمامالهم: التصاميم الفنية أو الهندسية، الموسيقى بأنواعها؛ الآراء والأفكار الجديدة، ونلاحظ لدى (المُبدعين) تلك الاستثارة التـــي نقرؤها في كل وجه من سلوكهم بينما ليس ثمة مثلها لدى العاديين الذين يتّصفون بالشك ونوع من العدوانية. وثمّة ميل قوي لدى المُبدع بالإيمان بالنواحي الروحية، وطاقة – غير اعتيادية – في الحس البصري والسمعي والإدراكي لكل ما يحيط به؛ ورؤية الأشياء – غير المرئيّة – ونوافذ نفسيّة لا وجود لها عند العاديين من الأفراج. (ديفيز، بيترسون؛ فيرلي Davis, Peterson and Farley 1974).

***التسامُح في تقبّل الغموض.*** إن الفهم الطبيعي لحل المشكلات يتضمّن مواجهة نوع من الغموض ويَستْنفر في المُبدع روح التسامح لقبول الغامض من الأمور والمُشكلات. فهناك – دوماً – أفكار ناقصة، وحقائق غير كاملة، وأحاجٍ تبحث عن عناصر مفقودة أو غائبة عن الذهن، وهناك قواعد غير واضحة، وإجراءات غير متوافرة، سواءً كان المبدع يكتب رواية أو يخلق عملاً فنيّاً أو يحل مُشكلة هندسية، فإن الأفكار ستنطلق من خلال البصيرة الأصلية وتتطور عبر سلسلة من التعديلات والتجاذبات والتحسينات والمتابعة، وهذه كلها تتطلب من الفرد المُبدع معايشة عدم اليقين والعمل في أجواء من الغموض والإشكاليّات (ديفيز Davis 1992). وفي هذا السياق يقول ستاينبرغ Steinberg: "إنه لتكون مُبدعاً، لابد أن تكون راغباً وقادراً في تقبل نوع من الغموض، ومن خلال ذلك تتمكّن من إظهار إبداعك، وعرضه على الملأ بشكل كامل".

***التأمليّة الإبداعية مقابل الاندفاعيّة العُصابية.*** يشير المؤلفان لهذا الكتاب في دراستهما وأبحاثهما بأن سمة (الاندفاعية العُصابية) للفرد، مُقابل سمة (التأملية الإبداعية الهادئة) الرّصينة تمثل تطوراً جذرياً في نمو الشخصية والتغيير الطارئ عبر مراحل الحياة. ودلّت الدراسات بأن طلبة المرحلة الابتدائية المُبدعين أكثر ميلاً نحو التأمل الهادئ المتأنّي في تفكيرهم وسلوكهم. وهم

أكثر تدقيقاً في عملهم الدراسي وقراراتهم وتفاصيل الأمور. لكن مرحلة التحوّل الشديد نحو (المراهقة) تصاحبها الاندفاعيّة العُصابية؛ وليس ذلك بالغريب؛ لأنها بداية لظهور ذلك الشاب الذي يتسم سلوكه بالمغامرة والعفويّة والثقة الشديدة بذاته.

***الإدراك الحسي مقابل الحدس الإبداعي.*** إن الأفراد المُبدعين يميلون لأن يكونوا أكثر إرهافاً في إدراكهم الحسّي؛ ويفهمون بسرعة العلاقات المتداخلة ولديه قدرة القفزات الذهنيّة وقد وصفها المربيان: (تارديف، وستيرن بيرغ Tardif 1988 and Sternberg) بأنها (القُدرة الجمالية الفائقة) التـــي تُثبتُ وجودها عند تحديد المشكلات وحلّها.

***خصائص أخرى للمبدعين. وبعض السمات السلبية.*** قام العالم (تورانس Torrance 1981)، بوضع قائمة على شكل بنود لخصائص إضافية دقيقة عند المُبدعين تشكل (سمات لافتة)، وهذه السمات تساعد المدرّسين وأولياء الأمور على التعرف على التلميذ المُبدع:

الطالب المُبدع يحب أن يعمل وحده

الطالب المُبدع يسأل عن التطورات اللاحقة

الطالب المُبدع يفهم العلاقات المتداخلة

الطالب المُبدع يحمل أفكاراً كثيرة

الطالب المُبدع يحمل قُدرة على التعبير الكلامي – اللفظي

الطالب المُبدع يُنشئ، ويبني، ويُعيد البناء

الطالب المُبدع يستطيع أن يتعاطى مع عدة أفكار بوقتٍ واحد

الطالب المُبدع يثور، ويضجر من كل ما هو واضح أو روتيني

الطالب المُبدع يتعرّف على الخطوط التـــي تقع خارج العمل الموكل إليه

الطالب المُبدع يستمتع بالتحدّث عن اكتشافاته ومخترعاته

يستنبط طرائق للقيام بالأشياء تختلف عن الإجراءات المألوفة.

لا يخاف تجربة الأمور الجديدة

لا يُبالي عواقبَ الاختلاف عن الآخرين

إن الشخصية المُبدعة برزت مقبولة؛ لكنّ بعض المُبدعين من الأطفال والكبار والمراهقين بدؤوا يمارسون بعض العادات والسلوكيّات السلبية التـــي تُزعج الآباء والمدرّسين أو الإداريين؛ إضافةً إلى الأقران من زملائهم الطلبة. وقد قام المربيان (تورانس وسميث Torrance Smith 1988-1962) بحصر تلك السمات السلوكيّة السلبية للمُبدعين فيما يأتي: وإن هذه السمات السلبية نابعة من ثقة المُبدع العالية بنفسه، والاستقلالية وحب الاستطلاع؛ وروح الدّعابة والاهتمام بكل جديد، وروح المرح والتصميم والإصرار.

السمات السلبية:

عدم المبالاة بالتقاليد الشائعة والكياسة الاجتماعية واللباقة

العناد

مقاومة أي محاولة خارجية للسيطرة والوصاية عليه

عدم التعاون

النـــزوع نحو نـــزوات معيّنة والمزاجيّة والهوى المفاجئ

التشكّك

تدنّي الاهتمام بالتفاصيل

عدم تنظيم الأمور غير الهامة

الميل للشك بالقوانين والأنظمة، وأي شكل من أشكال السلطة بشكل عام

روح الأنا، والتقوقع حول الذات

الإلحاح والمطالبة بإصرار دائم بأشياء معيّنة

عاطفي

انطوائي ومُنسحب نحو عُزلة خاصة

مُفرط في النشاط (ذهنياً وجسدياً)

الشّرود والنسيان

وحين يُبدي (التلميذ سامي) عناداً أو (إيليزا) شخصية استقلالية متطرفة؛ فإن المدرس أو ولي الأمر قد يشعر أحدهما بنوع من الإزعاج على أنها أعراض ومظاهر بصورة أوسع من الإبداع، عالي النشاط والفعالية، ولكن هذا السلوك يحتاج إلى إعادة ترشيد وتوجيه نحو منافذ بناءة.

### خصائص تتصل بسيرة حياة الشخص المُبدع

تنقسم الخصائص المرتبطة بسيرة حياة الشخص المُبدع إلى صنفين: نوع دقيق ومصقول. نوع أقل من ذلك. أما العوامل الأقل صقلاً ودقة فتجد تعبيراً لها في تاريخ الطفل مع النشاطات الإبداعية. وإن خلفية الطلاب، والكبار المبدعين تتكوّن عادة من إنجازات خلاقة، كبناء بعض الأمور، وممارسة هوايات معيّنة؛ وانهماك في الفنون، والأعمال المسرحية، والاختراعات العلمية، وما شابه ذلك. إن هذه الحقائق، والسّمات، ليست مُثيرة أو مُدهشة بشكل كبير، ولكنها مُفيدة جداً، في سياق تحديد الطلاب المُبدعين، وتعرُّفهم.

أما العوامل الأكثر صقلاً ودقّة، فقد اكتشفها المربـــي (شيفر Schaefer 1984) وتتلخص في ميل هؤلاء الطلاب إلى تكوين صداقات مع أُناس أكبر أو أصغر منهم سناً، وعدم اهتمامهم الشديد بالرياضة. وكانت الطالبات (الأمريكيات) المُبدعات في فن الكتابة في المدرسة الثانوية العليا يفضلن تربية القطط واقتناءها، كما لاحظ (شيفر) أن الطلاب المُبدعين غالباً ما يكوّنون صداقات عميقة مع (رفيق من نسج خيالهم).

وعلّق المربيان (سومرز، ويوكي Somers and Yawkey 1984) على هذه الظاهرة قائلين: "إن الرفاق الخياليين للمُبدعين، يُساهمون بالإبداع، من خلال تطوير عُنصرَيْ: التجديد، والإتقان، وتعزيز الحساسية في العلاقات الاجتماعية".

أما المربـــي (ديفيذ Davis 1993-1992) فذكر أن الإبداع نتيجة حتمية لعدة عوامل ومنها تحديداً: وجود صديق من نسج الخيال. المشاركة في نشاطات مسرحيّة.

## جذور الموهبة العالية ونشأتها، والنمو المبكر المتطرّف

إن (الوراثة والبيئة) معاً في تفاعل مستمر وهما التفسير المتوازن لنشأة (الموهبة العالية). وقد يبدو هذا الجواب سطحياً رغم دقّته لأنه لا يُقدم الكثير مما يحتاجه القارئ بشكل مُفصّلٍ مُستفيض. ورغم دور الوراثة والبيئة، فإن البيئة كما يبدو تلعب الدور الأرجح في نشأة المستويات العالية وتكوينها من التفوق والموهبة.

### التدعيم الأُسري؛ والتوجيه الفردي للطالب

### بلوم – سوسنياك 1997, 1985, 1984

قام المربيان (بلوم وسوسنياك Bloom and Sosniak 1997-1985-1984) بإجراء بحث تمحيصي للبيئة الأسريّة، والتدريب المُبكر الذي تلقّاه بعض الأفراد (الاستثنائيين – غير العاديين)؛ في مجالات العزف على البيانو، والنحت، والسباحة، والتنس والرياضيات. وتبين أن أمثال هؤلاء الأفراد يمتلكون مواهب وَجدت تعبيراً لها في مهارات معرفية، وحركيّة وفنيّة.

واكتشفا أن البيئة المترلية ووالدَي الشخص المُبدع يكمنان أساساً وراء تغذية تلك الاهتمامات المبكرة للأطفال، ورعايتها، وتطويرها وخصوصاً المهارات التـــي تتوجه نحو مستويات عُليا مُتميّزة. وتبين أن أحد أبوَيْ الموهوب أو كليهما لديه تلك الموهبة الموجودة عند الابن، وهما يمثلان تدعيماً وتشجيعاً للابن لترسيخ موهبته وتنميتها. ومن المهم أن ندرك أن ولي الأمر الموهوب، يمثل نموذجاً وقُدوة حيّة وأسلوب حياة أمام الابن الموهوب الذي لا يستطيع إلا أن يُشارك في تلك المساحة من المهارات، ويلقى قبولاً تاماً من أسرته وأفراد عائلته.

ومنذ البداية؛ كان أولياء الأمور يُقدّمون التدريب الضروري والإشراف اللازم للممارسات المهاريّة. وفي مرحلة مُعيّنة يقوم التلميذ بالتوجه نحو مُدرّب آخر مُحترف. وتجد العائلة نفسها – في كثير من الظروف – مضطرة للانتقال إلى مكان قريب من ذلك المدرّس المناسب والمحترف، أو تلك التسهيلات، والمرافق الضّرورية لتنمية مواهب ابنهم وأولادهم. وهكذا يصبح ذلك الطالب المحوط بتدعيم الأسرة (المحور) لاهتمام ذلك المدرّس المتفاني في أداء واجبه. وفي خلال هذه المرحلة تبدأ مهارات الطالب بالنمو بقوة، وهذا يُفسّر رغبته في قضاء ساعات طويلة تصل إلى خمسة عشر أسبوعاً يقضيها في الدرس والممارسة.

ومن الجدير بالذكر، أن نعلم أنّ أمثال هؤلاء الطلاب قد تعلموا كيف (يتعايشون مع الإخفاق والفشل) بصورة إيجابية وبناءة وإخفاقهم تجربة تفيد في إتقان المهارات وتحديد المشكلات بغرض إيجاد حُلولٍ لها، خلافاً لآخرين من الطلبة المتسرّبين الذين تركوا المدرسة بعد فشلٍ ذريع ويأس وشعورٍ بالنقص انتهى بهم إلى الهروب وترك المدرسة.

في سياق ما مضى من دراسة (بلوم Bloom) أُكّد أن المتسربين من الطلبة تكوّن لديهم شعور بعدم التوازن وغياب القدرة على الاستمرارية المدرسية ومتابعة الدراسة. وقام (بلوم) بإجراء بحث عن تطور الموهبة؛ وما يحيط بها من فلسفة التربية التقليدية وأساليبها؛ وتوصل من مقارناته إلى نقاط أربع: في السنوات المبكرة؛ التعلم المترلي لتطوير الموهبة، غير رسمي، ويفتح للطالب آفاقاً واسعة وفيه ألعاب ومُتعة، بينما صفوف المدرسة فيها انتظام روتيني شكلي تقليدي لا يخلو من صرامة الجداول والبرامج. تطوير الموهبة يستلزم حتماً (برمجة فردية) تُراعي خصائص التلميذ التفريدية مع تشجيع وجوائز ومكافآت تعزيزية وتسريع وتتحدّد لكل برنامج (أهدافه المُحدّدة) ومستوياته. بينما نجد ما يحدث في المدارس عموماً هو تعليم مجموعات وليس إفراداً. إن الهدف من المدرسة إعطاء الطلبة جميعهم إطاراً تعليمياً عريضاً لأساسيّات التعلم. ولكن التخصّص الدقيق كحاجة

مطلوبة غير مُطبّق، وحين نقف أمام مطالب، فإنه يصبح لزاماً مطالبة معلّم الموهوبين بضرورة تجديد موارد المدرسة والعملية التربوية لتحقيق أعلى مستويات التخصص والإنجاز العالي للطالب. بدأ النظام المدرسي يدل على إفلاس من المعنى والجدوى والمضمون في نظر المربين والكثير من أولياء الأمور؛ بينما يقف (البديل) في تطوير الموهبة لكل طالب؛ وهذا يتطلب الانتماء الشديد من المعلم لدوره التربوي في مواجهة مسؤولياته وولائه لمسؤوليات العملية التربوية ومواهب المتفوّقين.

**النمو المبكر، المعرفة المتوافرة، المصادفة والتعايش: فيلدمان Feldman**

قام المربيان (ديفيد فيلدمان، ومورلوك D. Feldman and Morelock 1997, 1986 بمراجعة المواهب المبكرة والإنجازات التـــي قام بتحقيقها أفراد متميّزون أمثال: (بوبـــي فيشَر Boby Fisher) الذي تُوّج على عرش البطولة منذ كان في سن الخامسة عشرة؛ و (موزارت W.A. Mozart) الذي أنجز مؤلفات موسيقيّة مُتميّزة وهو في سن العاشرة. وقام الباحثان بدراسة ستة من الأطفال العباقرة؛ وذلك ابتداءً من عام 1975، وتضمّنت القائمة لاعبـــي شطرنج، وعالم رياضيات صغير السن، وملحناً موسيقياً وكاتباً، وأخيراً عبقرياً، كان قد أنجز مآثر عبقريّة في عدد من المجالات، ولكنه تحول أخيراً إلى الموسيقا، تأليفاً وأداءً. لقد اكتشف (فيلدمان Feldman) أن هؤلاء المُبدعين كانوا يؤدون أعمالاً في مجالاتهم ترقى إلى (أداء الكبار)، وهُم في سن العاشرة وما قبلها؛ وعزا ذلك إلى توافر عاملين بطريق المصادفة وهما:

*العنصر الفردي في الموهبة* حيث يتجلى بالأطفال العباقرة ذُوي الذكاء العالي جداً، والمتقدمين تنموياً وتطوراً؛ والمنظّمين بشكل بارز. ومن هنا كانت الحاجة ماسّة لنزعة بيولوجية تتجه نحو (الموهوبية) في مجال معيّن، إضافةً إلى أهمية التدعيم الأُسري لهذه العبقرية. وإن عوامل التطور الجسمية والعاطفية والاجتماعية مثل: (البراعة في استخدام اليدين؛ والتأثير الذي يتأتى عن طريق الأقران، كُلها أمور هامة في تحديد مدى مستقبل الطفل العبقري؛ للعزف على الكمان مثلاً أو التعمّق في علم الرياضيات.

*العوامل البيئية* وتشمل توافر حقل مُتطوّر جداً من المعرفة يمكن تدريسه لذلك الطفل الذي تظهر عليه علائم (النمو العقلي المبكر) مثل: الآداب الرفيعة، وطرائق التدريس المُتجدّدة في مجالات مثل الرياضيات، والشطرنج، والأحجام المناسبة من الآلات الموسيقية للطفل. أما العوامل التاريخية، كالقيمة، والاحترام اللّذين يوليهما المجتمع لحقل دراسي معيّن، يقومان بالتأثير في فرص التعلّم، واكتساب المعارف. فالاتحاد السوفييتـــي السابق قبل انهياره، كان يدعم لاعب الشطرنج الموهوب أكثر مما تفعله الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد لاحظ (فيلدمان) أن (بوبـــي فيشَر): لاعب الشطرنج المرموق - كان يعلم نفسه فن لعبة الشطرنج ابتداءً من سن السادسة، كما أنه تلقّى تدريباً مكثّفاً لفترة طويلة، وقرأ مئات الكتب عن لُعبة الشطرنج؛ وأن (موزارت Mozart) أيضاً؛ رغم بروز نبوغه الموسيقي منذ سن العاشرة، لكنه عاش في بيئة أسرية تؤلّف الموسيقا، وتُلحّن، وتقيم للموسيقا وزنها الكبير؛ و تَعرُّضَ لخبرات فنية لمئات من أعلام الموسيقا وأقطابها.

وفي ضوء سيرة حياة كثير من الأطفال العباقرة والملاحظات المستخلصة من حياة الأشخاص ذوي النمو المبكر المُتميّز عقلياً، قام (فيلدمان، ومورلوك Feldman and Morelock 1997 بتبويب دراستهما على شكل (بنود items) تتماشى مع استنتاجات (بلوم) السابقة ونوجزها بالآتي:

- يمتلك أولئك الأطفال المبدعون قدرة فطريّة غير عادية في مجال مُحدّد.
- كان ميلاد أولئك الأطفال في أُسر تعترف بتلك القُدرات، وتُقدّرها وتنمّيها.

• تلقى أولئك الأطفال تدريباً مُكثّفاً على يد أيدي كبار الأساتذة الذين كانوا يتمتّعون بمعلومات أو مهارات مُتقدّمة في مجال معيّن، وينقلون معرفتهم إلى الأطفال العباقرة بطريقة فائقة، وآسرة، تضمن الاستمرارية في الاهتمام العلمي.

• كان أولئك الأطفال يُبدون توجهاً فطرياً داخلياً، والتزاماً عميقاً بميدان معرفي مُعيّن كما كانوا يَستمتعون كثيراً بتلك الإنجازات التــي كانوا يُحقّقونها في ذلك الإطار. وقد قام (مورلوك وفيلدمان Morelock and Feldman) أيضاً، بوضع وَصف تفصيلي لفئة من النابغين، الذين لا يستطيعون ونعني بهم (المعتوهين النابغين idiot savants أي الأشخاص الذين يعانونَ تخلفاً عقلياً شديداً، ولكنهم يُنبغون في مجالات (مُحددة معيّنة). (القائمة: 2-2).

**القائمة (2-2):**

| الحالة الغريـــبة لمتخلفين عقليين – نابغين |
|---|
| يمثل المعتوهون – النابغون حالة مُثيرة ومُربكة، وظاهرة تكاد تكون مستحيلة. فهؤلاء الأفراد يعانون معوقات عقلية وراثية شديدة (مثل: الاجترار العقلي، انفصام في الشخصية، تخلف) ولكنهم يمتلكون مساحات خارقة من القدرة في بعض (المجالات الإبداعية الضيّقة) مثل: (الفن، الميكانيكا، الرياضيات، الموسيقا وتحديداً (البيانو)، والذاكرة الخارقة) (مورلوك، فيلدمان، تريفيرت 1997. |

أما مصطلح – المعتوه النابغ – فقد جرى ابتكاره عام 1887 من قبل المربـــي (لانغدون داون Langdon Down والحقيقة، أن أمثال أولئك الأفراد ليسوا بالمعتوهين وليسوا بالنابغين. فالعته حالة تُطلق على من يُسجّل ما بين (0-20) درجة على مقياس الذكاء. ولكن المعتوهين تتراوح درجاتهم من (40-70) درجة. وإضافة إلى ذلك؛ فإن كلمة النابغة تطلق بالفرنسية على أي شخص يهتم بالتعلم، وبالتالي فإنها لا تصف الحالة الفريدة لأمثال هؤلاء البشر. وهذه الظاهرة تنتشر عموماً (بين الذكور) بمعدّل (ست مرات) عما هي عليه (عند الإناث). ويمكن أن تكون (خَلْقيّة أو مُكتسبة) وتبرز بعد – حادثة مُعينة – والمهارات بين هذه الفئة من الأفراد قد تظهر ويختفي فجأةً دون سابق إنذار، وبطرائق لا يمكن تفسيرها.

وعلى الرغم من أن المعتوهين النابغين يتمتّعون بالقُدرة على الوصول بشكل مباشر وحَدْسي إلى القواعد الهيكلية الأساسية لمجال معرفي مُعيّن فإنهم في الوقت نفسه (مُقيّدون) ولا يستطيعون تجاوز حدودهم وقُيودهم من أنظمة وقواعد. وليس لديهم – مرونة كافية – ولا يوجد لديهم – إبداع لامع جداً – ويُقال إن أعمالهم الموسيقية سطحية مُقلّدة تعوزها الروح التعبيرية والشفافية.

إن الطالبين (تشارلز وجورج Charles and George) تَوْأمان مُتماثلان twins وعندهما القُدرة على الإجابة على الأسئلة وهما – في سن التاسعة – ويمكنهما تحديد الاحتفال بعيد ميلادهما الثالث؛ واسم اليوم الخاص بذلك وهو السادس من شهر حزيران. وإذا ما أُعطيا تاريخاً مُعيناً، فإنهما يستطيعان تحديد اسم اليوم عبر فترة زمنية تصل إلى (ثمانين ألف سنة) إلى الأمام المستقبلي أو الخلف التاريخي إلى (40 ألف سنة) ومن الغريب أن هذين الشخصين لا يستطيعان العد إلى الرقم ثلاثين أما درجات ذكائهما على مقياس الذكاء فقد تراوحت بين (40-50)*

هناك (ليسلي ليمك الضَّرير L. Lemke) الذي أصيب بفقدان البصر منذ ولادته تقريباً، كما كان (مشلولاً ولديه إعاقة عقلية) ومع هذا، فقد كان منذ سن (الخامسة والنصف) قادراً على تكرار المناقشات التـــي دارت على مدار اليوم حرفياً مُتقمّصاً شخصيّة المتكلم؛ وانتشرت شهرته الواسعة بقدراته الموسيقية (مُبكرة النضج) وإقامته حفلات موسيقية ناجحة. تَعرَّفَ (ليسلي ليم) على البيانو وهو في (السابعة من العمر)؛ وبدأ يعزف على تلك الآلة سَماعاً، وتعلم العزف على العديد من آلات الموسيقا، وبرع في ذلك مُحرزاً نجاحاً باهراً؛ على الرغم من أنه كان يحتاج إلى مساعدة الآخرين في إطعامه وارتداء ملابسه.

ولكن المعجزة الحقيقية في حالة (ليسلي ليمك) بدأت وهو في سن (الرابعة عشرة) عندما استيقظ والداه في الساعة الثالثة صباحاً ليسمعاه يعزف مقطوعة للموسيقي العالمي (تشايكوفسكي Tchaikovsky) والتـــي سمعها (مرة واحدة في أحد الأفلام). فبعد سماعه لأوبرا دامت خمساً وأربعين دقيقة، استطاع (ليسلي ليمك) أن يحوّلها إلى قطعة موسيقية يعزفها على البيانو، ويغني مقاطعها كافة باللغة الأجنبية الأصلية. والرصيد التاريخي والحالي يحفظ له آلافاً من المقطوعات الموسيقيّة.

إن أقرب تفسير لظاهرة (المعتوهين النابغين) هو: التفسير الذي أدلى به المربـــي (تريفيرت Treffert 1989) عندما قال: "إن أي إصابة للجانب الأيسر للدماغ، منطقة – المقدرة اللغوية والتفكير التحليلي؛ سيقابلها تعويض سريع، في النمو الزائد لقدرات الجانب الأيمن من الدّماغ (الموسيقا والقدرات المكانية والرياضية)؛ إضافةً إلى ذلك؛ فقد تبين أن إصابة تلحق بالقشرة الدماغية تُجبر وظائف الذاكرة على

التحوّل إلى مساحات بدائية من الدّماغ، وبالتالي، تصبح تلك الذاكرة (اعتيادية)، مُتحررة من الانفعالات، و (لا إرادية) أي تتحول إلى رد فعل انعكاسي مُكيّف، ومع كل ما تقدم فإن المربـــي تريفيرت يرى أن وظائف الدماغ لا يمكن أن تفسر ما يبدو (سرعة فهم حَدْسي) يتمتع به المعتوه والنابغة للقواعد الهيكليّة لعلوم معيّنة مثل: الرياضيات أو الموسيقا.

* لمزيد من المعلومات عن جورج وشارل وعن الحالات المدهشة، انظر في مجلة لايف مقالاً بقلم د. ج. هامبلين 18 آذار 1966 الصفحات 106-108.

## خصائص معلّمي الموهوبين

قبل أن تُطوي صفحة (خصائص الموهوبين)، لعل من المفيد إلقاء النظر على خصائص المعلّمين) الذين يتعاملون مع هذه الفئة من المتفوّقين؛ والعادات التعليمية والتربوية للنجاح مع الموهوبين. وقد قدّم (فيلدهاوزين Feldhusen 1997) في هذا الإطار دراسة للخصائص الشخصية والقدرات المهنية لمعلمي الموهوبين والمتفوقين: (جدول 2-2). والحقيقة تؤكد بأن معلم الموهوبين، لابد أن يكون (موهوباً)؛ لأن ذلك يساعده على فهمهم وحُسن التعامل معهم أما ما يرتبط (بالقدرات العلمية والمسلكية) فقد أشار (فيلدهاوزن Feldhusen 1997) إلى أنّ التركيز على قدرات المدرّس ومهاراته ومعارفه أكثر نفعاً من التركيز على الخصائص الشخصية.

كما ميّز بين القدرات الضرورية لمدرّسي الرياضيات؛ والعلوم، واختلافها عن القدرات التـــي يحتاج إليها الموهوب في التدريس وهي تختلف عن طرائق التدريس ومهاراته في مجالات أخرى كالفنون والموسيقا والآداب.

**جدول (2-2):** خصائص مدرسي الطلاب الموهوبين

| |
|---|
| *الخصائص العامة* |
| عالي الذكاء |
| لديه اهتمامات فكرية وثقافية – حضارية |
| أن يكافح للامتياز والإنجاز العالي |
| متحمس بدافع الحب للمواهب والموهوبين |
| أن يملك علاقات تواصليّة مع الموهوبين |
| أن يتمتع بمعرفة واسعة الآفاق |
| *خصائص إضافية* |
| أن يكون ناضج الفكر، عالي الثقة بنفسه، وذا خبرة جيّدة |
| أن يكون قديراً في رؤية الأشياء من منظار الطلبة الموهوبين |
| أن يكون ناجحاً في تسهيل التعلم وبعيداً عن الأسلوب القَسْري |
| أن يتصف بالتنظيم والترتيب والتنسيق والمنهجيّة |
| أن يمتلك خيالاً خصباً، ومرونة في سلوكه، وانفتاحاً نحو التغيير وأسلوباً جذّاباً مُثيراً؛ ومُحرّضاً على التجديد |
| يؤمن بالإبداع والتجديد والتجريب (فالخطأ يقود إلى الصواب) والابتعاد عن التقليد والتبعيّة للآخرين |
| يستطيع إدراك الفروق الفردية بين الموهوبين ويتعامل معها |
| يقبل المسؤولية ويتحمل مُستلزماتها نحو الأطفال الموهوبين (كأفراد لكل واحد خصوصيّاته) واحتياجاته |
| يحترم الفرديّة لكل فرد، ووجهات النظر للآخرين، والنزاهة والمصداقية القيميّة والخلقية |
| يفهم الحاجة إلى تطوير مفاهيم الطلبة الذاتية |

| |
|---|
| يستطيع التعبير والتواصل وإدراك احتياجات الموهوبين، ويُعبّئ الدعم لبرنامج الموهوبين |
| أقل انتقاداً للآخرين، وأقل تحيّزاً في المواقف |
| يستطيع تدريب الطلبة على تقييم أنفسهم وأدائهم |
| يندمج مع الطلبة وجدانياً أكثر من مدرس العاديين |
| ينجح في بناء بيئة ديمقراطية مع الطلبة يسودُها الأمان والمحبة |
| يُرشد الطلبة بشفافية ولكنه لا يضغط عليهم بأي إكراه |
| يبحث عن حلول جديدة من خلال التعلّم المستمر |
| يستطيع أن يعمل جنباً إلى جنب مع أعضاء الهيئة التدريسية للطلبة، ومع المتخصصين، وأعضاء العملية التربوية كافة |
| يمتلك قدرة كبيرة للانضباط الذاتي، والرقابة وضبط سلوكه وحياته الشخصيّة |

عن فيلدهاوزن (1997 آ).

## الخلاصة

إن تحديد خصائص الموهوبين وتعرُّف سماتهم يُعَدّ موضوعاً هاماً، لأنه يساعد المدرّسين وأولياء الأمور على فهم هؤلاء الموهوبين من الأطفال والكبار. وعلى الرغم من وجود اختلافات كبيرة بين الأطفال في سماتهم الفكرية، والجسمية، والانفعالية، والسلوكية، فإن بعض خصائص الطلاب المتفوقين يظهر بشكل متواتر مُتكرر في أدبيات البحوث والدراسات.

لقد كان (أطفال تيرمان) أكثر انضباطاً في صغرهم، وفي فترة نضجهم، وعند مقارنتهم مع أطفال آخرين نرى بأنهم أكثر إنجازاً؛ وأعلى تحصيلاً، وكانوا يُمارسون هوايات أكثر ويقرؤون عدداً أكبر من الكُتُب، كما كانوا أكثر أمانة، وأفضل في صحتهم الجسميّة. وقد استمرت هذه المزايا لديهم حتى سن الرّشد. وقد اتصف أعضاء هذه الجماعة من تلاميذ (تيرمان) بغزارة الإنتاج، وبأنهم يتمتّعون بثقة عالية بالنفس، ويجيدون فن القيادة، ويعرفون الهدف الذي رسموه لأنفسهم بوضوح؛ إضافةً إلى تَمتُّعهم بالرغبة في التفوّق. وقد تبين أن هناك نوعاً من (التحيّز Biased) في فرز تلاميذ تيرمان وتحديدهم، ومن أسباب ذلك أن ترشيحهم كمتفوقين كان من قبل أساتذتهم قبل اختبارهم.

**جدول (2-3):** قدرات فائقة لمدرسي الموهوبين

| *الخصائص العامة* |
|---|
| يتمتع بمعرفة احتياجات الموهوب وطبيعته |
| يستطيع (التعرف على)، والتمييز بين المتفوّق، والموهوب |
| يتمكن من تطوير المناهج والمواد والأساليب المناسبة للموهوبين وإعدادها |
| لديه مهارة تدريس القدرات الفكرية العالية التـــي تتضمن الإبداع وحلول المشكلات |
| لديه مهارة مُتميزة في تقنيات الأسئلة ووضعها وطرحها |
| يمتلك مهارات عالية في تسهيل البحوث العلمية المُستقلّة |
| يستطيع توجيه (التعلم الفردي - التفريدي) والتعليم |
| يستطيع العمل مع فئات من الموهوبين من خلفيّات مختلفة متنوّعة |
| يستطيع تقديم خدمات إرشادية للموهوبين والمتفوقين |
| *قدرات إضافية لمدرّس الموهوبين* |
| لديه مهارة التفاعل مع المجموعات وتدريسها |

يستطيع تقديم (خيارات مهنيّة) و (توجيه مهني)
يُشارك في برامج التدريب المستمر للمدرسين (أساتذة الموهوبين)
يستطيع قيادة الشباب نحو إنجازات ناجحة حتميّة
يركّز على العملية التعليمية عطاءً ونتاجاً

عن فيلدهاوزن (1997 آ).

أما دراسة (وولبيرغ Walberg) للأشخاص النابغين فقد بينت أنهم جميعهم، يمتلكون قدرات عديدة ومتنوعة، ويتمتعون بالمثابرة الدّؤوبة في العمل والبحث؛ وبمهارات راقية من التواصل، وأخلاقيات رفيعة؛ وجاذبيةً شخصيّة علاوةً على بيئة مُثيرة، ودرجة عالية من الذكاء. أما الأطفال الذين نالوا الجوائز والمكافآت الفنية والعلمية؛ فقد كانوا يتمتّعون بالثقة العالية بالنفس وباهتمامات مُبكرة بالفنون والعلوم؛ والقراءة الحُرّة، والمثابرة، ومحبة المدرسة خلافاً للفنانين. أما العلماء، في دراسة (وولبيرغ) فرغم مستوى الذكاء العالي بينهم فإن أكثر اهتماماتهم تتركز بالعملية الإبداعية.

ومما لا شك فيه، أن الأطفال اللامعين يبرزون بشكل مُلفت للنظر في المجالات اللغوية والفكرية؛ أما تحسّن قدراتهم اللفظية بشكل مُبكر، فإنه يعكس قدرة نامية في الاستيعاب؛ ويدل على التمكن من قاعدة معرفيّة واسعة. ويمكن لهؤلاء الأطفال أن يتعلموا القراءة في سن مبكرة؛ وأحياناً يقومون بالدراسة والتعلم الذاتي، كما أن قدرتهم على الاستيعاب والحفظ، وتعلّم المفردات الجديدة، والقيام بعمليات منطقية، فهي أيضاً رفيعة المستوى، إضافةً إلى هذا؛ فإن قدرتهم على الكتابة والعمل بالرياضيات أو الموسيقا يجري تطويرها في سن مُبكرة أيضاً.

أما (الدافعيّة والثبات) على (الخط المعرفي) فهما أمران متوافران جداً. ولهما أهمية خاصة وكبرى لتحقيق النجاح في مراحل لاحقة.

وغني عن البيان، أن الدافعيّة العالية للطلاب الموهوبين، وحب الاستطلاع لديهم يؤديان حتماً إلى تكوين اهتمامات متقدّمة.

وغالباً ما يُبدي الطلاب الموهوبون، سمات انفعالية عالية، تتمثل بدرجات أقل من الطلبة العاديين في نواحي الاكتئاب والقلق. ولديهم مفاهيم ذاتية أفضل وأعلى من العاديين. وبالرغم من هذه السمات الإيجابية؛ فإن بين الموهوبين فئات لديها مظاهر نقص في الحياة الاجتماعية ونوع من القلق؛ ودرجة من الاكتئاب، أما الأطفال الذين يُسجّلون 145 نقطة على مقياس الذكاء، فإنهم يعانون صعاباً خاصة بالتعامل مع أقرانهم؛ وطبيعي أن يكون الطلبة اللامعون جداً أكثر من غيرهم حساسيةً وحدّةً وأسهل إثارةً واندفاعاً.

وإن البحوث والدراسات حول مفاهيم الذات تعترضها بعض التعقيدات كقضايا العمر، والجنس، ومستوى الموهبة. والطلبة الموهوبون يتمتعون بمستوى أكاديمي أعلى من درجة التفوّق في المفهوم الذاتـــي والاجتماعي، بالمقارنة مع العاديين من الإناث؛ ولكن الموهوبات الإناث في المرحلة الابتدائية تحديداً؛ يتمتّعن بمستوى أعلى في مفهوم الذات ويستمر ذلك حتى يصلن إلى مرحلة النضج بينما هي على العكس عند الذكور الموهوبين.

وإن التاريخ الحافل بالنجاح للطلبة الموهوبين يقودهم نحو مستويات عالية من الثقة بالنفس، والروح الاستقلاليّة؛ والقدرة على الانضباط الداخلي. وجدير بالذكر أن الآمال الذاتية المتطرفة والعالية جداً عند الموهوبين قد تؤدي إلى نوع من الإحباط. وأوضحت الأبحاث أن الطلاب الموهوبين يميلون إلى اتباع أسلوب التعلم الذي يعتمد على الدافعية الذاتية، ومنهم من يفضل النشاطات التشاركية المفتوحة. وقد وضع بعض المربين بيانين مُفصّلين على شكل استبيانات (لتقييم أساليب التعلم) وهم: (L.S.I) (رينـــزولّي، سميث، دان، وبرايس Learning Styles Inventories (Renzulli, Smith, Dunn and Price (L.S.I).

وإن الطلبة الموهوبين (فكرياً)، يقومون باستيعاب القيم، والقضايا الأخلاقية وفهمها ببداهة وحَدْس عاليين، وهم أقل تمسكاً بمفهوم الأنا والتقوقع حول الذات، وهكذا فهم أكثر قُدرة على المشاركة الوجدانية، وتبني حقوق الآخرين ومناصرتها، وتقمص مشاعر الناس والاهتمام بمشاكلهم. فأمثال هؤلاء الطلبة الموهوبين أكثر صدقاً وأمانة مع أن فئةً منهم تسير في طريق الجنوح والانحراف. ومما لا شك فيه أن القيم، والشعور بالعدل، والإنصاف تتطور بشكل مُبكر وتقود إلى انسجامٍ تام بين المواقف والسلوك، علاوةً على اهتمامٍ زائد بالقضايا الاجتماعية. إن الإبداع والذكاء كما برهنت أحدث الأبحاث هما سمتان مختلفتان، ومع ذلك فإن بينهما درجة من التفاعل والتشابك بتوازنٍ واعتدال. وإن هذا الترابط بينهما يكاد يختفي فوق عتبة 120 نقطة على مقياس الذكاء. وإذا اعتمدنا مقياس الذكاء لمعيار أُحادي في فرز الطلاب وانتقائهم لبرامج الموهوبين فسنرى أن المبدعين الحقيقيين قد غابوا عن الساحة؛ لأن المدرّسين في معظم الأحيان هم الذين يختارون الطاعة وحُسن المظهر والشكل، وذلك اتجاه مُتحيِّز غير موضوعي في الفرز ولانتقاء.

أما الطلاب الذين يملكون القدرة الفعلية والإبداع الحقيقي، فإنهم يبقون في الظل في حال ظهور الطلاب الأذكياء. علماً أن هؤلاء (الغائبين – المُغيّبين) هم الأكثر كفاءةً ومُساهمةً في بناء المجتمع والعَطاء له.

إن الشخصية المُبدعة، عالية الثقة بالنفس وتتمتع باستقلالية عالية، مُحبّة للمجازفات والمغامرة وذات طاقة استثنائية – غير اعتيادية – وتمتلك وعياً إبداعياً، ولديها حس إنساني ودعابة رقيقة، وشفافية. وتتميز بالمثاليّة، وهي مُغرَمة بالأمور المُعقّدة العميقة البعيدة عن السطحيّة والسذاجة، وتتحمل الغموض بتسامح وسرور. وتحتاج إلى (وقت فردي للتأمل الذاتي) وتمتلك اهتمامات فنية وجمالية متعددة وتحب الطبيعة والموسيقا والفنون.

وقد تبين أنّ الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية أكثر ميلاً إلى (التأمل الذاتـــي **self reflection**) بينما يميل الكبار المُبدعون نحو (السلوك المندفع **impulsive behavior**).

وقد كشفت دراسات (تورانس **Tirrance**) أن الطلاب المدعين يفضلون العمل وحدهم باستقلالية وحرية ويفهمون بُعمق العلاقات الاجتماعية، ويتجاوزون الحدود التقليدية المرسومة لهم في المهام الموكولة إليهم. ويتصفون بالخيال الخصب، والمرونة، والقدرة على التواصل اللفظي، والتصميم والإصرار. ويفقد الموهوبون توازنهم الانفعالي والعصبـــي حين تزداد حولهم الأعمال الروتينية والبسيطة لأنها لا تتحدّى قُدراتهم.

إضافة إلى كل ما تقدم من خصائص إيجابية في شخصية الموهوبين وسلوكهم؛ فهناك (سمات سلبية) مثل: [العناد، وعدم توافر روح التعاون بالقدر المطلوب، وسيطرة روح الأنا والتمركز حول الذات، وكسر حواجز التقاليد واللامبالاة نحو الأعراف والعادات الاجتماعية، والمقاومة الشديدة للسلطة من المدرسين وأولياء الأمور وغيرهم، كما أن هناك علاقة قوية بين خلفية المُبدعين وسيرتهم الذاتية من جانب؛ ونشاطاتهم الإبداعية من جانب آخر.

ولوحظ ميلُ المُبدعين إلى بناء صَداقات مع من هم أكبر منهم سنّاً أو أصغَر منهم؛ بالإضافة لاتخاذ رفيقٍ من نسج الخيال؛ وميلٍ للانخراط في الأدوار المسرحيّة وقد قام المربيان (بلوم وسوسنياك) بدراسات كشفَت عن حالات لافتة؛ بين عازفي البيانو؛ وعلماء الرياضيات؛ والسبّاحين النابغين، واستنتج المربيان: (بلوم وسوسنياك) أن تأثير الأبوين والأسرة في تكوين الموهبة وتنشئة الموهوبين يلعب دوراً رئيسياً وحاسماً في تطوير الموهبة وتحديدها. ولقد كان أولياء الأمور على الدوام أكبر عون للأطفال المبدعين، وكانوا لهم قُدوة صالحة في الشخصية المتكاملة واحترام القيم، وأسلوب الحياة.

وكان تدريس المُبدعين يجري على مستوى فردي: **individualize** والدافعية لدى كُلّ من الطالب، والمدرس عالية جداً،

وعوضاً عن الاستسلام واليأس، يستفيد الطلاب المُبدعون من الفشل والإخفاق لأن الفشل (تجربة). وبالمقارنة مع التعليم المدرسي التقليدي: traditional and conventional فإن تطوير الموهبة وتعليم الموهوبين يتخذ أسلوباً (غير تقليدي) ويسير بشكل فردي واختصاصي وهادف.

وقد قام المربـــي (فيلدمان) بمراجعة علمية لحياة العديد من الأطفال العباقرة وتدريبهم أمثال بطل الشطرنج (بوبـــي فيشر وموتزارت)؛ مع ستة من العباقرة الصغار المعاصرين. وأكّدت نظرية المصادفة التـــي طورها اجتماع العوامل الفردية الوراثية والبيولوجية والتاريخية والبيئية الاكتسابية – التعلّمية أن الموهبة هي ثمرة التفاعل بين هذه العوامل كافة. كما أن (فيلدمان) شدّد على أهمية التدعيم الأُسري في إبراز الموهبة، وعلى التدريس الممتاز، والالتزام العاطفي الذي تبديه الشخصية العبقرية.

وأخيراً لابد لمدرّس الموهوبين من سمات متميزة وخصائص مهنية عالية كالقدرة على تطوير برامج تدريسية تتسم بالمرونة واحترام التفرّد والفردية، والإبداع والتجديد، وسمات أخرى هامة وأساسية.

# مصطلحات الفصل الثاني

| الإنكليزية | العربية |
|---|---|
| A. Einstein | ألبيرت إنشتاين |
| Accurate | دقيق/مُحدّد |
| Affective | وجدانية |
| Apathy carelessness | اللامبالاة |
| Attribute | يعزو لسبب |
| Base-line | القاعدة – الأرضية (العَتَبة) |
| Binet | العالم بينيت |
| Capacity | قدرة |
| Certainty | الثبات واليقين/المؤكّد |
| Coerce (Force) | يَضغط – يُجبر – يُكره |
| Colleague | زميل علمي |
| Concentration | التركيز الذهني |
| Conformists | تابعون/مطيعون |
| Conformity | التبعيّة |
| Contrasted results | نتائج مفارقات |
| Convincing | مُقنع |
| Correlation | علاقة ترابطية |
| Creative gifted | متفوق إبداعياً |
| Cross-cultures | عبر الحضارات |
| Curiosity | حب الاستطلاع |
| Curriculum | المناهج |
| Determination | تصميم إرادي |
| Determination | الإصرار – التصميم |
| Ego centered | التقوقع حول الذات والأنا |
| Environment | بيئة |
| Environmental | بيئيّة |
| Ethical-Moral | أخلاقي |
| Exaggerate | يُبالغ |
| Exciting | مثيرة |
| External control | ضبط خارجي |
| External incentives | حوافز خارجية |
| Extraordinary: outstanding | فائق للغاية: متميز جداً |
| Eye-hand coordination | تنسيق يدوي – بصري |
| Father hood love and care | الرعاية والحب الأبوي |
| Goal-Oriented | ذو هدَف |

| | |
|---|---|
| **Hereditary factors** | عوامل وراثية |
| **Heterogeneous Grouping** | مجموعات مختلطة غير مشابهة ومختلفة |
| **High I.Q** | درجة عالية من الذكاء |
| **Homogeneous grouping** | مجموعات متشابهة |
| **Imitate** | يُقلّده |
| **In contrast** | على النقيض/وبالعكس |
| **Indifference** | اللامبالاة – عدم الاهتمام |
| **Internal control** | ضبط داخلي |
| **Internal incentives** | حوافز داخلية |
| **Learning styles inventories** | اختبارات واستبيانات أساليب التعلم L.S.I |
| **Losers** | الخاسرون |
| **Magnetic** | ذو جاذبية |
| **Mental leaps** | قَفزات ذهنية |
| **Mental redness** | استعداد عقلي |
| **Meticulous** | تدقيقاً |
| **Momentary** | نكسة مؤقتة |
| **Motor ability** | قدرة حركية |
| **N.R.C National research center** | مركز البحوث الوطني |
| **Negative traits** | سمات سلبية |
| **Neurotic** | عُصابي |
| **Nobel Price** | جائزة نوبل |
| **Optimistic** | متفائل |
| **Outset-Beginning** | البداية |
| **Overlaps** | تتداخل |
| **Overstate** | يبالغ – يُكرر العبارة |
| **Perseverance** | مُثابرة |
| **Persistence** | ثبات – صُمود |
| **Persuasive** | قوة إقناع |
| **Piaget** | العالم بياجيه |
| **Planning** | التخطيط |
| **Popular** | شعبي |
| **Positive traits** | سمات إيجابية |
| **Precocity growth** | النمو المُبكر |
| **Religious leaders** | قادة دينيّون |
| **Remarkable-exceptional** | متميز – استثنائي |
| **Role-Model** | القُدرة – المثال والنموذج |
| **Sensitive** | حسّاس |
| **Show up** | يتباهى |

| | |
|---|---|
| **Spontaneous** | عفوية – تلقائية |
| **State-men** | رجال دولة |
| **Stimulating** | مُثيرة |
| **Strong drive** | الدافع القوي |
| **Superior communication** | مهارات تواصل فائقة |
| **Surroundings** | مُحيط بيئي |
| **T.S.C.S: Tennessee self concept scale** | مقياس تينيسي لمفهوم الذات |
| **Tendency** | الميل: (IES) |
| **The Opposite sex** | الجنس الآخر |
| **Uncertainty** | عدم اليقين/عدم الثبات |
| **Versatility** | تعدّد المواهب |
| **Will-Power** | قوّة الإدارة |
| **Winner** | كاسبو الجائزة |
| **Zeal** | حماسة |

# تخطيط برنامج الموهوبين

# PROGRAM PLANNING

*يجب أن نخلق انفتاحاً لكي نُحلّق ولكي نُواجَهَ بالتحدّيات، ولكي ننمو من أجل الأطفال الموهوبين والمتفوقين.*

جون فيلدهاوزين John Feldhusen (ص 49 ,1992)

هناك قضايا كثيرة واهتمامات مُتعدّدة تخص عملية تخطيط برنامج فعّال للمتفوقين، والموهوبين، يؤكد النجاح بتقديم تربية مناسبة وثابتة لاحتياجات الموهوبين، دون أن تعزل الجهات المؤيدة للبرامج التـــي تحتاج إليها وإن هذا الفصل الثالث من الكتاب؛ سوف يتناول بدايةً أربع قضايا شمولية – عالمية يمكن صياغتها بتساؤلات كما يأتي: *لماذا؟ ومن؟ وماذا؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟* وإن الجزء الرئيسي في هذا الفصل سيتفحّص خمسة عشر مَجالاً مُحدّداً في سياق تخطيط البرامج. وهناك جزء موجز في الفصل يركز على الإطار والتسلسل في المجال المُتاح وتتابع الأعمال ويلقي الضوء على تحديات للأنشطة الصفيّة الفعلية لتساير أهداف مستوى البرامج، ومن ثمّ سيوجه الفصل العناية إلى طرح الآراء الشائعة في صفوف مجلس إدارة المدارس، والمدرسين، بهدف تحسين المواقف السلبية، وأهداف البرامج. وفي السياق نفسه سيقدم مَسحاً للانتقادات، والقضايا الشائعة، التـــي تبرز من خلال تنفيذ كثير من البرامج، مع وضع اقتراحات وتوصيات لإيجاد حلولٍ لها.

## المكوّنات الأساسيّة لتخطيط البرامج

في ضوء نموذج (تريفنغر Treffinger 1981 ,1986): لتخطيط البرامج الفردي – التفريدي سنستعرض المكونات الجوهرية الأربعة، لأي برنامج يوضع لخدمة الطلبة الموهوبين؛ يُفترض بالمخططين التربويين كافة أن يأخذوها بعين الاعتبار:

1. فلسفة البرنامج وأهدافه؛ وتطرح التساؤلات الآتية:
   - ما موقفنا واتجاهاتنا نحو الأطفال الموهوبين؟
   - لماذا نقوم بعملية البرمجة؟
   - ماذا نريد تحقيقهُ وإنجازه؟
2. تعريف قضايا جوهرية وتحديدها:
   - ماذا نعنـــي بعبارتـــي "موهوب، ومتفوّق"؟
   - ما مستويات وفئات المواهب، والموهوبين التـــي سيقوم البرنامج بخدمتها؟
   - كيف سيتم الانتقاء والاختيار؟

3. التدريس والمواد – فرز الطلبة إلى مجموعات، التسارع والإثراء في البرنامج، أسئلة جوهرية:

ما هي احتياجات الطلبة؟

كيف نستطيع تلبية تلك الاحتياجات على أفضل وجه.

كيف نستطيع تنفيذ خُططنا التدريسيّة؟

4. تقييم البرامج وتعديلها وتطويرها: قضايا أساسية وأسئلة جوهرية:

هل كان البرنامج ناجحاً؟ كيف نعرف مدى نجاحه؟

ما الإنجازات الصحيحة؟

ما الإنجازات الخاطئة؟

ما التغييرات التـي سنقوم بإجرائها؟

## التساؤلات والقضايا المطروحة: لماذا؟ ومن؟ وماذا؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟

يمكن للباحث النظر في تخطيط البرامج من خلال مجموعة تَساؤلات:

*لماذا* نقوم بإعداد هذا البرنامج؟ هل بإمكاننا إعداد بيان فلسفي (لمبرّرات البرنامج ومسوّغاته) خاص بالموهوبين، مسوغات أهدافنا وغاياتنا العامة والمُحدّدة؟

*لمن* سنضع البرنامج؟ وما الصفوف؟ ومن الطلبة المستهدفون؟ كيف يمكن تحديد الطلبة الموهوبين؟ وكيف يمكن تعرّفهم؟ من سيقوم بإعداد البرنامج وإخراجه وتنسيقه؟ من سيعمل في اللجنة المدرسيّة للموهوبين؟

*ماذا* سنعمل؟ غاياتنا وأهدافنا؟ ما نوع الفرز الذي سنجُريه؟ ما أوجه التسارع والإثراء التـي سنؤمنها للموهوبين؟ وأي منها سيؤدّي إلى أفضل النتائج ويكون أكثر فاعليّة؟ أين سنقوم بكل تلك النشاطات؟ هل نقوم بها في الصفوف – العادية النظاميّة – أو ضمن – صفوفٍ خاصة – ؟ هل يتم تنفيذ البرامج في مدرسة خاصة أو مدرسة ضمن مدرسة؟ هل نقوم بها في كليات المجتمع؟

متى يمكن أن نبدأ بالتدريب؟ – متى يُنهي الطالب الواجبات المدرسية النظامية – العادية؟ في مساء يوم الأربعاء، طوال النهار، بعد المدرسة، أيام السبت، في فصول الصّيف، كيف ننفّذ الخطة ومتى؟ متى ستبدأ الخطّة؟

*هل* بإمكاننا وضع جدول زمنـي لاستكمال عملية التخطيط؟ هل نبدأ بتحديد الخطوات الإجرائية؟

متى نبدأ بالبرنامج التدريسي؟ كيف سنقوّم الإضافات التـي طرأت على معلومات الطالب ومهاراته؟

كيف سنقيم كل نشاط تدريسي؟ (انظر القائمة 1-3).

## التخطيط البرامجي: خمسةَ عشرَ مَجالاً

تشتمل عملية تخطيط البرامج على خمسةَ عشرَ مجالاً تتصدى للمربين والمخططين على شكل إشكاليات وتحديات، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمكونات البرنامج الرئيسية الأربعة السابقة: فلسفة البرنامج وأهدافه. تعريف المفاهيم والمصطلحات كالموهوب والمتفوق وتحديدها. التدريس، والمواد، وفرز الطلبة. التقييم وتعديل البرامج وتطويرها. وبقضايا: *لماذا؟ ومن؟ وماذا؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟* ومن الجدير بالذكر أن هذه الإشكاليات المطروحة ليست متتابعة، بمعنى أنه ليس الضّروري أن تتبع الواحدة

الأخرى. وإن بعض هذه المشاكل أساسية وتعالج قضايا مثل: أهمية القيام بالبرنامج أصلاً، وإذا كان الأمر كذلك، فما المنحى الذي سيتخذه البرنامج ومن هم الطلبة الذين سيخدمهم؟ وهناك قضايا أقل أهمية، وتتمحوَر حول (نواحٍ إدارية) وتشكل ضرورات لتسهيل عمل البرنامج. أما الإشكاليات التـــي تواجه تخطيط البرامج فهي كالآتي:

**الجدول (3-1): 15 مجالاً في تخطيط البرامج**

1. تقييم الاحتياجات
2. تعليم الجهاز التدريسي وتدريب القائمين على البرنامج وإعدادهم
3. إعداد فلسفة البرامج: المسوغات والأهداف والغايات
4. أنماط المواهب الواجب تنميتها وعدد الطلاب التقديري
5. معايير تحديد المواهب وأساليبه
6. شروط محددة لتحديد المواهب بين الإناث وظاهرة بطء الإنجاز والإعاقة، واختلاف الثقافات، والطلبة المحرومين اقتصادياً
7. مهام الدولة ومسؤولياتها
8. ترتيب خدمات مساعدة
9. خطط التسارع في البرنامج، ومواد الإثراء
10. تصميم الإدارة
11. احتياجات النقل والمواصلات
12. ورشات التدريب في أثناء الخدمة، والتدريب والزيارات
13. موارد المجتمع: خبراء، ومنظّمات
14. المخصصات المالية والميزانية، وتحديد أبوابها ومصاريفها تقييم البرامج
15. تقييم البرامج

## 1. تقويم الاحتياجات

تهدف عملية تقويم الاحتياجات هذه إلى تحديد التفاوت القائم بين الوضع الحالي لتربية المتفوقين في المدارس، والمناطق التعليمية، والوضع المأمول والمنشود والمرغوب تحقيقه بإلحاح. ولقد أقرّت الولايات الأمريكية الخمسون قوانين وتشريعات تُحدّد الموهبة وتعرفها من وجهة نظر رسمية – حكوميّة: (كاسيدي، وهوسلر Cassigy and Hossler 1992) وتمّ توفير المخصّصات المالية والميزانيّات لبرامج الموهوبين، وتقرّر تقديم خدمات خاصة لهذه الفئة المتميّزة من الطلاب. وفي ضوء ما تقدّم؛ باشر الكثير من المناطق التعليمية والمدارس بطرح السؤال السابق التالي: هل هناك حاجة لبرنامج للمتفوقين؟.. وأصبح السؤال الأكثر حداثةً: ما الاحتياجات الفعلية للموهوبين في المدارس، والمناطق التعليمية؟..

هناك ثلاثة مصادر ممتازة وغنيّة تُزوّدُنا بالمعلومات القيّمة عن حاجة المدارس لبرنامج الموهوبين، واحتياجات مُحدّدة للطلاب وهي: *أولياء الطلاب. الطلاب أنفسهم. الهيئة الإدارية والتدريسيّة:* فالإداريون والمدرّسون يملكون وعياً واضحاً عن الموهوبية. وثمّة ملاحظات هامة – في هذا السياق – :

أولاً: إن الكثير من أولياء الأمور كانوا في حالة من الإحباط لعدم وجود خدَمات مناسبة لأولادهم الموهوبين. وغالباً ما كان المسؤولون يتلقون اتصالات هاتفية من الآباء يُقدّمون من خلالها الشكاوى حول غياب الخدَمات والبرامج. فأحد الأمّهات تشكو قائلة: "إن ابنتـــي الموجودة في الصف الثالث، سجّلت 145 نقطة على مقياس ذكاء: ستانفورد – بينيت؛ ولكن المدرسة تزعم بأنها لا تستطيع أن توفر لها خدَمات تعليمية خاصة". لأن مديرة المدرسة تقف حجر عثرةً في وجه

خدمات الموهوبين وبرامجهم؛ وتُعارضُ العناية بالتلاميذ الذين ينحدرون من عائلات مَيْسورةٍ مادياً. كما أن الأنظمة الحالية للمدرسة لا تسمح بالتسريع التعلّمي وإعطاء الطلبة فرصة (القفز فوق الصفوف) أو (المواد الدراسية)، وحرق المراحل الدراسية بالتسريع نحو صفوفٍ أعلى. وشكوى أخرى من أحد الآباء يقول فيها: "إن ابنـــي واضح الموهبة، ويقوم في المنزل بأعمال رائعة خلاّقة، ومُبدعةٍ، ولكنه كسول في المدرسة ويشعر بالملل الشديد، إننـــي أخشى أن موهبته وحماسته، ستتلاشيان بعد فترة من الوقت.

ثانياً: هناك الكثير من الطلبة الموهوبين في المدرسة الابتدائية العالية الذين عبّروا وما زالوا يعبّرون عن اهتمامات خاصة ذات تميُّز فائق، وتبدو لديهم رغبة هائلة في حب الاستطلاع، ومستويات عليا من القدرات المرئية. وثمّة تساؤلات لا تجد الجواب الملائم: هل يود أولئك الطلبة الموهوبون تعلم برمجة الحاسوب المتقدّم؟ هل يتمكنون من التعامل مع مواد الدراسات الاجتماعية والرياضيات التـــي يجري تدريسها في صف أعلى؟ هل يودّون أن يقضوا بعض الوقت مع فنانين مُحترفين أو مُديري شركات أو رجالات أبحاث في علم الطب؟ هل يهتمون بقضاء إجازة لمدة ثلاثة أسابيع في برنامج تربوي في جامعة حكومية؟ وأحد المربين يقول: إنهم يودّون القيام بواحدٍ من تلك الخيارات أو غيرها..

ثالثاً: تأكيدٌ آخر للحاجة الضرورية لبرامج للمتفوقين؛ يأتـــي من الأساتذة والهيئة الإدارية، أولئك الذين حضروا مؤتمرات تربوية أو قاموا بدورات تأهيلية تعالج هذه الشريحة من الطلبة واحتياجاتها. فمن خلال وعي المدرّسين والإداريين، ورغم تأكيدهم المساواة بين فئات الطلاب كافة، فإن بإمكانهم أن يلعبوا (دوراً قيادياً **leadership role**) في المساعدة والتوثيق لإنشاء برنامج مُتخصص للموهوبين.

ويجري توثيقٌ للحاجة الماسّة لبرنامج خاص للمتفوقين على الصّعيدين الرسمي – الحكومي، وعلى الأصعدة غير الرسمية ويتوقّف ذلك على حجم المنطقة التعليمية وشكلها، وعلى نوع المعلومات وتوافرها ومصادرها. فإذا ارتأت إدارة المنطقة التعليمية أن هناك حاجة لتوثيق تلك الاحتياجات رسمياً وموضوعياً، فإنها تقوم في ضوء تلك الرؤية بتوزيع استبيان استقصائي لتقييم تلك الاحتياجات المرصودة المستهدفة، بالتعاون الوثيق مع الأساتذة وأولياء الأمور؛ والطلبة أيضاً باعتبارهم محور العملية التربوية. (1) مسوغات الاحتياجات التـــي يجب تلبيتها في ذلك المجتمع والخاصة بتلك الفئة المتفوقة من الطلاب. (2) آراء حول مدى كفاية البرامج المدرسية الحالية في تلبية تلك الاحتياجات. ويُحدّد الاستبيان مقدار الرغبة في تقديم خدَمات تربوية مُتميِّزة، واتجاهاتها، ومدى الدعم المجتمعي الواجب توافره في الجدول (2-3).

ومن الطبيعي أن الموهوبين وآباءهم، يمثلون في المجتمع شريحة محدودة ولهذا فإن علينا ألاّ نتوقع تأييداً قوياً من الشرائح الاجتماعية الأخرى لبرامج خاصة بفئة الموهوبين المتميّزين فحسب. ويكفي أن نكون على قناعة ورضا بتوفير معايير تُقرّر الحاجة لمثل تلك البرامج الخاصة بالموهوبين.

وبعد تأكيد الحاجة لتوفير خدمات خاصة للموهوبين، سواء على الصعيد الرسمي – الحكومي أم على الصعيد الشعبي، تأتـــي الخطوة الثانية المكمّلة للخطوة الأساسية الأولى، بدعوة لجنة من (المدرّسين والإداريين، وأولياء الأمور) لتُناقش التوجّهات المحتملة لبرنامج الطلاب الموهوبين. ويمكن أن تكون (الخمس عشرة مشكلة) السابقة في مقدمة الموضوعات المطروحة للنقاش. وتكون الخطوة الثالثة؛ تشكيل (لجنة توجيهية) بطلب من مدير المدرسة، أو المنطقة التعليمية لتضع خُططاً عملية ضمن (جدول زمنـــي مُحدد). ويمكن أن تتألف (اللجنة التوجيهية) في المدرسة الابتدائية من مُنسّق الإدارة التربوية ومدرسين من مختلف الصفوف؛ وإداريين على مستوى المدرسة والمنطقة، إضافةً إلى المرشد النفسي التربوي، وأولياء الأمور.

وجدير بالذكر أن من المفيد جداً أن تضم تلك اللجنة بعض الطلبة الموهوبين الذين يمكنهم أن يُساهموا ببعض الأفكار العميقة بخصوص نوعية التحدّيات الفاعلة أو غير الفاعلة، أو الغائبة عن تجاربهم الدراسية.

وفي حال توافر برنامج مُعيّن يهدف إلى التحسين، فإن ورقة تقييم الاحتياجات (راجع جدول 3-2). ستتناول قضايا مُحدّدة تحمل إجابات عن الأسئلة الآتية: – ما الفجوات التـــي برزت في البرنامج الحالي؟ وفي حال وجودها: – ما موقفنا الحالي والمستقبلي منها؟ – هل تتوافق الوحدات التدريسيّة، والنشاطات، والموارد التعليمية مع الأهداف الموضوعة؟ وإن كان الجواب نفياً؛ – فما الأمور التـــي يجب إعادة هيكلتها؟

**القائمة (3-1):**

---

**أعزائي المهتمين بالمدارس: (التربويين)، ماذا قدّمتم لأطفالنا الأذكياء اللامعين؟**

**تريفنغر وسورتور**

قام قائد حركة تربية الموهوبين (تريفنغر) وزميله (سورتور) بوضع (تساؤلات معياريّة) على شكل بنود: يُفترض بكل إنسان مُهتم ببرنامج تربية الموهوبين أن يفكر بها مليّاً. وقد وُضعت (القضية التربوية بين قوسين) كالآتي:

1. ما (أفضل وسيلة) يتعلم طفلنا من خلالها؟ كيف يأخذ البرنامج الدراسي المدرسي خصائص الطلاب وأساليب التعلم لديهم بعين الاعتبار؟ (الاختلافات بين الطلاب وأساليب التعلم).
2. ما المجالات (الأكاديمية أو سواها) التـــي يستطيع الطالب أن يظهر قواه وقدراته واهتماماته الخاصة فيها؟ وما الشروط التـــي جرى تأمينها لكي تأخذ تلك المظاهر كامل أبعادها (نقاط القوة عند الطلاب واهتماماتهم).
3. ما الشروط التـــي تم تأمينها ليتمكن الطلاب من الدراسة بسرعتهم الخاصة، ويتحرّروا من القيود الزمنية للمدرسة التقليدية؟ (احتياجات التلاميذ للتسارع الدراسي والتعلمي).
4. ما الشروط التـــي وضعت لتأمين محتوى دراسي مُتقدم يناسب احتياجات الطلاب اللامعين؟ كيف يجري تحديد احتياجات الطلاب ومراجعتها؟ (التسارع الدراسي – احتياجات الطالب للإرشاد).
5. ما فُرص الإثراء المُتاحة للطالب؟ هل تختلف هذه المواد عن الأعمال الروتينية المدرسية اليومية؟ (مواد الإثراء).
6. كيف نساعد الطالب على إدراك مواهبه واهتماماته على أفضل وجه؟ كيف نستطيع مساعدته في احترام مواهب الآخرين واهتماماتهم؟ (فهم الذات وتقمّص مشاعر الآخرين وأفكارهم).
7. كيف يقوم المدرّسون بتوفير الفُرص للطالب ليتعلّم ويمارس التفكير الخلاّق، ومهارات حل المشكلات؟ (الإبداع – مهارات التفكير).
8. كيف نُساعد الطالب في تعلّم التخطيط والبحث في القضايا اليوميّة الحقيقية، ونُبعده عن المواقف المُصطنعة التـــي تمتلئ بها كُتبه المدرسين؟ (المشاكل الحقيقية – المقابلات).
9. ما الخطوات المُحدّدة التـــي يجري اتخاذها لتوفّر جوّاً جذاباً وحقيقياً للتعلّم بعيداً كل البعد عن أجواء المدرسة المُملّة والتكرارية (الدافعيّة – الاهتمام).
10. ما الشروط الدراسية الملائمة التـــي تم توفيرها ليتمكّن الطالب من استطلاع، وتجريب، واستكشاف مواضيع متنوّعة تتصف بالتحدّي، وتدعو للاهتمام، وذلك خارج نطاق المنهج الدراسي المُعتاد؟ (التحدّيات خارج المدرسة).
11. كيف نؤمّن الفُرص للطلاب ليتفاعلوا بشكل مُنتظم مع الآخرين الذين يُشاركونهم المواهب والاهتمامات نفسها: (العمل مع الطلاب الموهوبين الآخرين).
12. كيف نُساعد الطلاب في التعلم على تحديد أهدافهم وتخطيط مشاريعهم، وتحديد مكان وجود الموارد واستخدامها، وكيف يُنتجون ويُبدعون مُنتجات جديدة، ويقيّمون عملهم، (تحديد الهدف، والتخطيط والتقييم، مهارات التفكير).
13. كيف نستخدم (الموارد المجتمعيّة) والناصحين المُخلصين لتوسيع المجال التعلّمي للطلاب، في مساحات من العمل تراعي اهتماماتهم (الموارد الاجتماعية، المجتمعيّة – الناصحون المخلصون).
14. ما الموارد والمواد المتوافرة والكفيلة بتقديم أحدث الأفكار والتطورات في مجالات كثيرة لهؤلاء الطلاب (أفكار ومُجدّدون).

15. كيف نُساعد الطلاب على التفكير ملياً بآفاق مستقبلهم المهني؟ وكيف يتعايشون مع هذا العالم سريع التغيير rapid-change (التفكير المستقبلي).

16. ما الأساليب التـــي يتبعها أعضاء هيئة التدريس لتشجيع الطلاب على طرح أسئلة عميقة ودراسة آراء مُتعدّدة واستخدام المعايير عند اتخاذ وتبرير القرارات: (التفكير النقدي – اتخاذ القرارات).

17. ما الشروط التـــي تم توفيرها لمساعدة الطلاب للشعور بالراحة والثقة في أثناء التعبير عن أهدافهم الشخصية والأكاديمية وكيفيّة التعامل مع اهتماماتهم الشخصية؟ (الإرشاد المهنـــي والتربوي الشخصي).

18. كيف نضمن أننا وفّرنا فُرصاً لأطفالنا لاستثمار طاقاتهم كاملةً بعيداً عن أسلوب المراقبة المتّبع في المدارس (الدافعيّة، والضّمانات).

19. كيف يستطيع البرنامج المدرسي مساعدة الطلاب في اكتساب المهارات الاجتماعية، دون التفريط بشخصيتهم الفردية؟ (المهارات الاجتماعية).

20. هل سألتنـــي عن ابني؟ (التواصل مع الوالدين وأولياء الأمر).

1992 مركز التعلم الخلاّق – المبدع – برنامج سلاسل الموهوبية – المجلد 3 – مرشد القيادة من أجل برنامج معاصر – تأليف تريتفنغر و م. سورتور.

---

## 2. التربية التمهيدية لجهاز التدريس والعاملين في البرنامج

إن الهدف من بناء برنامج لتعليم الموهوبين وتربيتهم، لا يستطيع الانتظار للعديد من الأساتذة والإداريين ليأخذوا دورات تدريبية في الجامعات في مجال تربية الموهوبين. ولكن الحاجة المُلحّة هي أن يُبادر المعلمون والإداريون بتثقيف أنفسهم وإعدادها في الأساسيات التـــي تؤهّلهم لمهمّاتهم قبل الوقوع بالأخطاء.

وإن جزءاً أساسياً من إعداد المعلمين والإداريين وتدريبهم للتعامل مع الموهوبين في المدرسة، أو المنطقة التعليمية أو المدينة أو الولادية (المحافظة) تجعلنا نطرح التساؤلات التالية:

1. ما الإجراءات التـــي يجري اتخاذها حالياً في مجال إعداد الجهاز الإداري والتدريسي للتعامل مع الموهوبين؟
2. ما نوع الخدَمات التـــي نحتاجُها في مجال الموهوبين والمتفوّقين؟
3. هل تتوافر برامج من هذا النوع في المدارس الأخرى في المنطقة؟ ماذا يعملون بالضبط؟
4. ما آراء مجلس الإدارة المدرسية، والمشرفين في المنطقة حول البرامج المخصّصة للطلاب الموهوبين؟
5. هل تسمح سياسات المناطق التعليميّة بدخول التلاميذ لرياض الأطفال في عمر مُبكر باعتبارهم موهوبين.
6. هل يستطيع طلاب المدارس العليا القيام بدورات جامعية بالمراسلة أو شخصياً.
7. هل هناك سياسة مكتوبة للمنطقة التعليمية؟ هل هناك مُنسّق لنشاطات الموهوبين والمتفوّقين؟ هل هناك مدير حكومي – رسمي يرعى تلك النشاطات؟
8. ماذا تقول تشريعات الدّولة وقوانينها حول تربية الموهوبين والمتفوّقين؟
9. هل يهتم الأساتذة الآخرون بالبرنامج ويعممونه؟ هل يرغب بعض المدرسين في تحمّل نوع من المسؤولية تجاه هذا العمل؟
10. هل يقلق (أولياء الأمور) حول أطفالهم الذين يتم تجاهلهم؟

وإن من الممكن الإجابة على بعض هذه الأسئلة، من خلال مُكالمات هاتفية ولكن بعضها الآخر يحتاج إلى تمحيص وتفكير أكبر.

ولقد أصبح مؤكداً أنّه لابد للأفراد الذين يهتمون جديّاً بتربية الموهوبين أن يُلمّوا بشكلٍ كافٍ بالسياسات الحكومية المدوّنة في السجلات الرّسمية وعليهم أن يقرؤوا التشريعات والخطط الحكوميّة كلها، وذلك بالنيابة عن الأطفال الموهوبين. أما التشريع أو القانون الحكومي فهو مُفيد، لأنه يُحدّد مفهوم الموهوب والمتفوّق من جهة كما أنه يؤيد مفهوم التجارب التربوية

المتميّزة. ويُخصّص الأموال الكافية واللازمة لتطوير مثل تلك البرامج واستمراريّتها. وهناك أيضاً الخطة الحكومية التـي تُحدّد الأغراض الخاصة المحددة لتطوير البرامج والخدمات والموارد اللازمة للتدريب والتـي تساهم في نهاية المطاف في تلبية تلك الأغراض والأهداف. ويقوم كثير من المنظمات الحكومية، والمحليّة برعاية مؤتمرات وورشات عمل لمدة يوم أو يومين وتحت إشراف بعض المهتمين بتربية الموهوبين والمتفوّقين وقيادتهم.

وإن من الطبيعي أن تكون المؤتمرات الحكومية والوطنيّة غنيّة بالمعلومات، وهناك كثير من تلك المؤتمرات التـي تعقد لصالح المتفوقين، وتحت رعاية جهات مختلفة، نذكر بعضاً منها على سبيل المثال: – الرابطة الوطنية لتربية الموهوبين. – مجلس الأطفال الاستثنائيين. – معهد التدريب الحكومي للقادة التربويين. ومن خلال تلك المؤتمرات والمؤسسات وورشات العمل، يقوم المهتمون بالموهوبين بوصف اتجاهات العمل في برامجهم؛ ويوضحون فوائد الأساليب الخاصة بتحديد المواهب وسلبياتها؛ وفكرة التسارع في – المنهج الدراسي – واستراتيجيات الإثراء. ومن ناحية أخرى، هنالك كثير من (المجلات العلمية) التـي تهتم بالموهوبين والمتفوّقين نذكر بعضاً منها: – الطفل الموهوب. – الطفل الموهوب اليوم. – مجلة التربية الإبداعيّة. ودوريّات أخرى.

**الجدول (3-2): إرشادات قبل الإجابة عن الاستبيان**

قيِّم كل عبارة آتية في الاستبيان (تقييمين)؛ الأول يرتبط بالوضع الحالي وله خمس درجات، والثانـي يرتبط بالمستقبل بما يجب أن يكون؛ وله خمسة معايير أيضاً:

الدائرة حول رقم 1 تعنـي عدم الموافقة بقوة مع العبارة.

الدائرة حول رقم 2 تعنـي عدم الموافقة نوعاً – ما – .

الدائرة حول رقم 3 تعنـي عدم اتخاذ قرار أو موقف.

الدائرة حول رقم 4 تعنـي الموافقة نوعاً – ما – .

الدائرة حول رقم 5 تعنـي الموافقة القوية مع العبارة.

لحساب نتيجة التقييم والنقاط وتحديد البرنامج مع الأنسب:

يُطرح: 1 من 2 من البرامج الضعيفة في الوقت الحالي، وتعنـي الأقوى بعد الطرح تحديداً. والمرجعية تكون للأولويات.

| | الآن | | | | | مستقبلاً | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. عموماً؛ احتياجات الموهوبين في المنطقة التعليمية تمّ التعامل معها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. اتجاهات معظم المعلمين نحو الموهوبين إيجابيّة ومُساعدة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. البرنامج يهتم بالتفرّد والفردية في مناهج الأطفال الموهوبين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. توجد فُرص إثراء تُقدّم للأطفال الموهوبين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. توجد صفوف لتعليم الإبداع والتفكير النقدي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. يوجد في المدرسة إرشادات للدخول المبكر للرّوضة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. يوجد في المدرسة إرشادات للقفز فوق الصف أو المادة الدراسية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. المدرسة تُقدم خدمات للموهوب بطيء الإنجاز | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. توجد خدمات للحاجات العاطفية الاجتماعية للموهوبين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. احتياجات الطفل المبدع والمتميز تمّ التعامل معها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. المدرسة تقدّم الخدمات والبرامج للإناث الموهوبات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12. المدرسة تقدّم برامج وخدمات للموهوبين من أولاد الأقليّات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. المدرسة تستفيد من مشاركة أولياء الأمر بتخطيط برامج الموهوبين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. توجد فُرص لتدريب المعلمين والإداريين في مجال تربية الموهوبين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. الإدارة تُدعّم تربية الموهوبين وبرامجهم | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

المفتاح: دائرة حول (5) موافق جداً، (1) غير موافق إطلاقاً. وبينهما معدّلات وسطية بين الموافقة (4-3) أو عدم الموافقة (2-1).

### 3. فلسفة البرامج ومسوّغاتها: الأهداف وخطّة البرنامج المكتوبة

إن توضيحاً مختصراً عن فلسفة برنامج الموهوبين وأهدافه أمر أساسي جداً، لأن الآباء، والمدرّسين يرغبون أن يعرفوا بدقّة ضرورات البرنامج ومسوّغاته.

وإن الفلسفة والمسوّغات المكتوبة للبرنامج يجب أن تتضمن الأسباب الداعية له، ومدى ضروراته العامة والخاصة. هناك عيّنه لمضامين وأهداف وفلسفة البرنامج يمكن أن يلاحظها القارئ في الملحق (3-1) في نهاية هذا الفصل. وأيضاً في حال وجود خطّة حكوميّة فإنها ستتضمن بدون شك الفلسفة والغايات التـــي يمكن تعديلها بطريقة تتوافق مع برنامجٍ مُحدد. وهناك أيضاً بيان فلسفي لمدينة وايزكينسن الصغيرة Wisconsin city في القائمة (3-2).

وإذا جرى امتداد وتوسيع للبيان الفلسفي، وأهدافه، فيمكن حينئذ استخدامُه كخُطّة مكتوبة يجري إعدادُه. ويُمكن لتلك الخطة أن تقوم بالإجابة المفصّلة على أي سؤال يمكن أن يُطرح حولَ البرنامج المقترح للموهوبين. وتُجمع آراء المربّين عادةً على أن وضع الخطّة يتصدّى للأمور الآتية:

1. تعريف الموهبة: وهناك تعريف اتحادي جديد للموهبة فيدرالي يجري تبنّيه حالياً.
2. الفلسفة والأهداف: وفي هذا الجزء يجري تفسير ضرورة البرنامج، ويمكن تحديد الأهداف المعرفية والوجدانية للبرنامج بشكل مُختصر وعام أو بشكلٍ مُطوّل ومُحدد.
3. أساليب الغربلة لفرز الموهوبين وتحديدهم: ويُقدّم هذا القسم وصفاً للمعلومات المستخدمة مثل: نتائج الاختبارات والدرجات، وترشيح المدرّسين للطلاب؛ وتقييمات المدرّسين، والترشيح الذاتي...إلخ. وكيف يمكن جمع المعلومات كافة ليقوم المعنيّون باتخاذ قرارات الاختيار، وينبغي أن يوفر هذا الجزء من العمل، تقديم الآراء والملاحظات التعليقيّة حول النواحي التـــي تحكم تحديد الطلاب المُنحدرين من ثقافات مُختلفة، والآخرين الأقل حظاً من الناحية – المادية – إضافةً إلى الطلاب ذوي الإنجاز المتدني، والأطفال المتفوّقين (المعوقين). وإن من بداهة الأمور أن يتم تدقيق المعلومات المُستخدمة في عملية الانتقاء من قبل كل شخص يقرأ الخطّة، وخاصةً، الوكالات الحكومية والاتحادية التـــي تُقدّم التمويل المالي اللازم.
4. استراتيجيات برمجة المادة التعليمية: إن هذا الجزء هو تلخيص للخطوط العريضة لنموذج المنهاج الدراسي الذي تم على أساسه بناء البرنامج، وإضافةً إلى هذا هُناك نقاط أخرى تنضوي تحت هذا العنوان مثل: عملية فرز الطلاب، والتسارع في المنهاج، وخطط الإثراء مع بقية التغييرات التنظيميّة الأخرى.
5. تقييم البرنامج وإجراء التعديلات عليه: يلخص هذا الجزء خطط التقييم الخاصة ذات الطابع التقييمي والتـــي تُؤمّن تغذية راجعة مستمرة حول النشاطات والأساليب السائدة. وهناك تقييم إجمالي نهائي يُحدّد (مدى النجاح) الذي تَحقّق في نهاية الوحدة الدرسية أو الفصل الدراسي أو العام المدرسي في أغلب الأحيان. ويمكن للأجزاء المكتوبة من الخطّة أن تعالج أي

نقطة من النقاط الخمس عشرة التـــي تمّ استعراضُها وطرحُها في الجدول (3-1) من هذا الفصل الثالث للكتاب.

**القائمة (3-2): فلسفة تربية الموهوبين**

---

في مدينة ووتر تاون Watertown في ولاية وايزكنسين Wisconsin state نظام تعليمي حكومي يُقر بالفروق الفردية بين الطلاب، ويتجسّد هذا الالتزام والاعتراف، بإظهار روح المسؤولية أمام الطلبة الموهوبين لمساعدتهم في الاستفادة القُصوى من طاقاتهم الكامنة. ومن بداهة القول، الإقرار بأن الطلبة الموهوبين يختلفون عن العاديين – الآخرين – في قدراتهم المتميّزة والتعلمية، فهم يتعلمون بشكلٍ أسرع، ويمتلكون اهتمامات أوسع، وذاكرتهم أقوى، ويفكّرون بالأمور التـــي يتعلّمونها بعمق أكبر.

في ضوء ما تقدم؛ يمكن القول، إن برنامج الموهوبين لابد أن يوفر منهاجاً دراسياً (شاملاً)، يمكن استخدامُه في فرع من فروع المعرفة، أو في مدخل التخصّصات المتداخلة؛

كما يُفترض بهذه الدراسات أن تفسح المجال للحركة العموديّة: التسارع في المنهاج والحركة الأفقية التعمق والتوسع في الموضوعات الدراسية، وعلى البرنامج أن يؤكد مهارات التفكير العالية، كمهارات الاستفسار، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، علاوةً على تطوير الاتجاهات الذاتية، وحب المخاطرة والاستطلاع والخيال الخصب، والعلاقات بين الأفراد. وبالإضافة لما تقدّم؛ سيعمل البرنامج على إضفاء أهمية لافتة للمشاريع الفردية؛ والتفاعل بين المجموعات والأقران. وهكذا نُدرك أن تمثّل الأهداف البعيدة المدى في البرنامج يُشكّل مؤشراً قوياً لتحقيق الذات عند الشخص الموهوب، وتطوير شعور المسؤولية نحو ذاته ونحو المدرسة والمجتمع والطلاب.

---

## 4. أنماط المواهب الواجب تنميتها للتسجيل المتوقّع

إن إشكاليّة تحديد أنماط المواهب التـــي يجب استيعابها تتصل بشكل وثيق بمشكلة فرز الطلاب الذين يُفترض انخراطهم في برنامج الموهوبين؛ كما أن لها علاقة عضوية بخطط البرنامج المُقترح. وثمّة تساؤلات تطرح نفسها في هذا السّياق: – هل سيخدم البرنامج الطلبة الموهوبين فكرياً فقط؟ – أم هل يجري اللجوء إلى تعريف المواهب مُتعدد الأبعاد حيث يوفر فُرصاً خاصة للطلاب ذوي المواهب الأكاديمية الخاصة، ومواهب علمية، وأُخرى إبداعيّة، ومواهب التواصل اللفظي، والكتابي، ومواهب أخرى فنيّة وموسيقيّة.

أما بالنسبة لحجم السكان الموهوبين؛ فهناك دراسة لتربويين أمثال: (ستانلي، بين بو، لوبينيسكي (Stanley, 1997 Benbow, Lubinski) وهي مرتبطة أصلاً بدراسات حول الشباب ذوي النضج المُبكر في الرياضيات والبرنامج الخاص بـــ 1% من الأوائل. وتأتـــي – في الوجه المقابل، دراسة المربيين رينـــزولّي Renzulli و رايز Reis 1994 ,1997 وطرحهما النموذج الذائع الشّهرة: *الإثراء العام للمدارس كافة*، والذي يؤكد وجود نسبة من 15-20% من الطلبة في المدارس؛ يقعون (في حوض الموهبة) وهؤلاء التلاميذ يتحرّكون كدائرة حول (غرفة المصادر العلمية) في المدرسة ليقوموا بالعمل في مشاريع خاصة مستقلة. وهناك ما بين 12-18 يُسحبون من الصفوف العادية إلى صفوف خاصة عُليا للموهوبين ولا يُشكّلون أكثر من 5% من تلاميذ المدارس.

وإذا كان (القفز في الصف) إلى أعلى نحو صفوف مُتقدّمة أو أي استراتيجية أخرى في التسريع كجزء من الخطة أو البرنامج؛ فإن إعطاء (رقم مُحدد أو نسبة ثابتة) عن التلاميذ لا يصلح وحده معياراً لفرز الطلبة وترشيحهم لبرنامج تسريعي. مثال: – نتائج اختبارات تحصيل التلميذ وإنجازه: هي مصدر أُحادي للفرز واتخاذ القرار لترشيح التلميذ إلى صفوف الموهوبين ولكنها ليست مصدراً مُطلقاً أو كافياً. وثمّة تحذير وإنذار نظراً لنتائج الاختبارات العشوائية ذات الاختلافات والفروق المتعدّدة؛ الرقم الإحصائي للذكاء أو النسبة يجب أن (لا تُفسّر بشكل جامد وتستبعد الطالب الذي قصّر بدرجات بسيطة عن الوصول لدرجة الموهوبين؛ إنّ المرونة مطلوبة في (انتقاء الموهوبين)؛ والضرورة تقتضي الابتعاد عن (الأحكام المتحيّزة) وعن

الاكتفاء فقط بدرجات اختبار من الاختبارات.

### 5. أساليب تحديد الموهوبين ومعايير مُحدّدة

إن القضايا والأساليب المرتبطة بتحديد الطلبة الموهوبين وفرزهم وتعرّفهم قضية مُعقّدة. وقد يستغرق الحديث عنها فصلاً في كتاب، وسنأتـــي إلى تفصيل ذلك في (الفصل الرابع) القادم من هذا الكتاب. وسنكتفي في هذا الفصل الثالث بتكرير بعض الاعتبارات الأساسية.

1. يجب أن تنسجم أساليب التحديد بنوع من الثبات والاتساق مع تعريف الطلبة الموهوبين وقد أصبح شيئاً مألوفاً أن تتبنّى خطة – ما – التعريف الاتحادي الأمريكي لتعدّد المواهب، ولكنها تعود بعد ذلك لتأخذ نتائج اختبارات الذكاء في إجراءات اختيار هؤلاء الطلبة. ومع ذلك ينبغي أن نعلم وباستمرار أنّ أساليب تحديد الموهوبين لابد أن تعرف وبدقّة: – مَنْ هو الموهوب والمتفوّق في سياق أي برنامج موضوع.
2. يجب (التنسيق) بين أساليب التحديد، ونمط البرنامج الذي يجري التخطيط لتنفيذه، فمثلاً: هناك نتائج اختبارات الذكاء، والقُدرات في الرياضيات والقراءة، وترشيح المدرّسين، للطلبة المتفوّقين كلها أمور تصلح لحالة تخطّي الصفوف والقفز للأعلى، أما القدرات العالية في الرياضيات فتبدو مناسبة في برامج الرياضيات المتسارعة، وفي حال وجود برنامج يستوعب أنماطاً كثيرة من المواهب؛ لابد أن نستفيد من عدد من القدرات والإنجازات والإبداع إضافةً إلى نتائج الاختبارات والشواهد الذاتية.
3. يجب أن تتوافر لأساليب التحديد القُدرة على الدفاع عنها أمام المجتمع؛ والمسؤولين، لأن الآباء سيتساءلون: – لماذا اختير أحد الطلاب دون غيره؟ لصفوف الموهوبين. ولابد لأساليب التحديد من أن تكون مُبرّرة، وتُمرّر من خلال قنوات مُتعددة منها: – اختبارات الذكاء، اختبارات التحصيل المُقنّنة، وخصوصاً اختبارات القراءة والرياضيات، إضافةً إلى اختبارات الإبداع وبيانات تقييم الاهتمامات والهوايات والاحتياجات الخاصة، والفرص التـــي توافرت سابقاً. وهناك أيضاً التقويمات التـــي يجريها المدرسون في مجالات الموهبة الأكاديمية، والتفكير المُجرّد والإبداع، والدافعية، وفن القيادة، والمواهب البصرية والحركيّة، كما أنّ لأولياء الأمر أيضاً مشاركة وإسهامات في مجال التقويم والبيانات، ويشارك أقران الموهوب ورفاقه في التقييم؛ ويُعطى الطالب الموهوب الحق في التقييم الذاتـــي ويُقدّم إنتاج الموهوب كنماذج تُضاف للتقييم مثل: الفنون، الموسيقا، العلوم. ومن مزايا حوض الموهبة التـــي سبق الإشارة إليها، أنها تستوعب عدداً أكبر من التلاميذ، وتفيد في عمليات الانتقاء، والقَبول وخصوصاً في الطرفين النقيضين: – حصر الموهوبين بالأثرياء أو طبقة متميّزة بالذكاء. وهم النّخبة أو استبعاد الآخرين من صفوف الموهوبين لخلفياتهم الحضارية أو العِرقيّة ولا يحل هذه الإشكالية إلاّ المرونة في عملية الانتقاء لبرنامج الموهوبين وسيأتـــي مزيد من الشرح والتفصيل عن نموذج الإثراء للمدرسة أو المدارس كلها بامتدادها الرّحب الواسع في (الفصل السابع) لهذا الكتاب.

### 6. أحكام خاصة لتحديد الطالبات الموهوبات، وطلبة الإنجاز المتدنـــي والمعوقين والقادمين من ثقافات وحضارات مختلفة، والمحرومين مادياً

ذكرنا في صفحات سابقة، وفي معرض الحديث عن تمثيل الطلاب في برامج الموهوبين أنه ينبغي أن يكون ميزان الانتقاء

عادلاً مُنصفاً، ليس فقط بين الإناث والذكور، بل في العناية العادلة بفئات الطلاب المحرومين، والأقليات، والمعوقين، وذوي الدخل المحدود من الموهوبين. وإن المشكلة ليست في (عدم توافر مواهب) بين تلك الشرائح الاجتماعية من الطلاب الذين ذكرنا نوعيّاتهم؛ إن المشكلة التـــي تطرح نفسها بقوة المربين لا يُعيرون اهتماماً كافياً لهذه الشرائح من الناس. هناك أيضاً، الطلاب الموهوبين، ذوو التحصيل والإنجاز المتدنّي، والذين تقل حظوظهم حتى بين الطلاب المعوقين و المحرومين.

وإن من بين المربيّن من يؤمن بأن (المواهب الضائعة) لأولئك الطلبة المحرومين تمثل أزمة؛ على المستوى الشخصي والتربوي، وهي مورد بشري مَهدور وضائع على مستوى الإنسانية كافة. لقد أكد كثير من الطلاب الموهوبين (ذوي التحصيل المتدني) بأنهم قادرون على متابعة دراساتهم العليا وتحقيق إنجازات عالية على المستوى المهنـــي في حال توافر الاهتمام الكافي من قبل المدرسين والعلاج المناسب من جانب العائلة؛ وفتح الفُرص للتسريع التعلّمي، وحلول المشكلات (ريم، ولوفانس Rimm and Lovance 1997).

### 7. مهمّات العاملين مع الموهوبين ومسؤولياتهم

إن هنالك فرقاً شاسعاً بين الموافقة السلبية أو التأييد الوجدانـــي الصادق لبرنامج تربية الموهوبين؛ والرغبة الجادّة في العمل لخدمتهم والانخراط بكل همّة وعزم للاهتمام بهم. ولعل من أبرز المشكلات التـــي تطرح نفسها: تحديد العناصر التـــي ستتحمل المسؤولية لما ستقوم به، ومتى ستقوم بها إنه ليس غريباً، أن نطرحَ اختبارات للمُسائلة وتحديد المسؤولية.

فمثلاً: نحدد أوقاتاً مُبرمجة لتسلّم المعلومات، وإعداد التقارير، وشراء بعض المواد، والاجتماع مع بعض الإداريين، وما شابه ذلك وهكذا نجد أن وضع جدول زمنـــي لاجتماعات أسبوعية أو نصف أسبوعية سيقود حتماً إلى بناء نوع من المساءلة، وتحديد المسؤولية وبالتالي: إنجاز العمل المطلوب.

### 8. تأمين خدَمات تدعيميّة

إنّ البرنامج الناجح للطلبة الموهوبين يتطلب إضافةً إلى الجهاز التدريسي المنوط به أداء العمل مباشرةً، يتطلب مجموعة من (الخبراء، وأصحاب الاختصاص experts and professionals) مثل: الخبير النفسي للمدرسة، والمرشدين النفسيين التربويين، والمنسّق الإداري الحكومي، وبعض المستشارين، وهؤلاء جميعاً سيلعبون أدواراً هامة خاصةً بهم.

وهناك قلّة من النفسيين التربويين تمتلك خبرة في (مجال تربية الموهوبين)، ولكن إذا كان للمرشد النفسي بعض الخبرة في هذا المجال فإنه سيساعد كثيراً في كل مناحي تخطيط البرنامج وتنفيذه وتقييمه.

ولكن إذا لم تتوافر له تلك الخبرة فإن مساهمته الرئيسية ستنحصر في إدارة الاختبارات وتفسيرها وشرحها، لأن اختبار الذكاء الفردي، وبشكل أساسي اختبار ستانفورد – بينيت يتطلب إدارياً مدرباً بشكل عالٍ، ويمكن للاختصاصي النفسي أيضاً أن يُقدم اختبارات التحصيل الفردية، ويشرح بيانات الاهتمامات الشخصية، لمساعدة طلاب المدارس الثانوية في فهم أنفسهم، والاتجاهات المهنية المتوقّعة لهم، والإعداد التربوي اللازم للبدائل المهنيّة المتنوعة. ويمكن للاختصاصي النفسي أيضاً أن يشرف على عمليات اختبارات الذكاء؛ أو التحصيل الجماعي، كما يمكنه أن يعمل مع الطلاب الموهوبين قليلي التحصيل، ومع أولياء الأمور، أو الطلاب الموهوبين الذين يعانون من مشاكل أخرى. ومن المفيد في هذا المجال تشجيع المرشد النفسي التربوي المدرسي على تثقيف نفسه في مجال الموهوبية من خلال حضوره المؤتمرات والندوات، وقراءة الكتب والمجلات ذات الصلة، وعن طريق زيارة المدارس التـــي تطبق برنامجاً فعالاً للموهوبين، هناك أيضاً فئة من المرشدين التربويين الذين لا

يمتلكون الخبرة في تعليم الموهوبين وتربيتهم؛ ففي هذه الحالة، يقوم مرشد المدرسة الابتدائية في مساعدة الطلاب على التأقلم مع المصاعب الأكاديمية، والمشكلات الشخصية. كما يمكنه مساعدة أولياء أمور الطلبة الموهوبين، في أمور تتعلق بمواهب أطفالهم الخاصة، ونقاط القوة والضعف في عملهم الدراسي، والمصاعب الشخصية التـــي يعانون منها. ويمكنه أيضاً أن يقوم بتحديد دور أولياء الأمور في تطوير قدرات أبنائهم الموهوبين عن طريق إشراكهم في برنامج المدرسة للموهوبين أو في (برامج صيفية) مفيدة في مجالات (معرفية) مثل العلوم والفنون والموسيقا واللغة والحاسوب وورشات العمل.

ومن المفيد أيضاً أن يتعلم المرشدون النفسيون التربويون الكثير عن الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين، فمن دون هذه الخلفية لن يتمكنوا من تقديم توصيات تتّسم بالنظرة البعيدة، والتوجه الصائب. ويقوم المرشدون النفسيون التربويون عادةً بعملٍ رائع لا يستغنـــي عنه في المدارس الثانوية العليا، من خلال عملهم في تنمية فهم الذات لدى الطالب الموهوب ورعايته. إن الخدمات الإرشادية النفسية التـــي يقدمها المرشد للمراهقين-المتفوقين هامة جداً في البرنامج التربوي، لأنها ستوجه أمثال هؤلاء الطلاب لتعرفهم بشكل واضح ومُحدد على احتياجاتهم الدراسية الجامعية، والمهنيّة المستقبلية.

ويلعب المستشارون دوراً هاماً في تنفيذ البرنامج التربوي، وهناك المنسّق الحكومي، والمدرّسون الجامعيون الذين يمتلكون خبرات في هذا المجال، وبعض الخبراء الذين يملكون دعوتهم للعمل من أماكن أخرى، يستطيع هؤلاء المستشارون أن يُنظموا ورشات عمل للجهاز التدريسي كله، يعالجون من خلالها طرائق تحديد الطلبة الموهوبين؛ وطرائق تدريس بديلة إضافةً إلى استراتيجيات وأساليب تقييم البرامج، ويناقشون مشاكل البنات الموهوبات؛ ومواضيع هامة أخرى.

وبإمكاننا أيضاً أن نعمل مع أولئك المستشارين ونضع الخطوط العريضة لاستراتيجيات تتعلّق بكيفية الحصول على التمويل الكافي، وإعداد بيانات مكتوبة، وانتقاء الأهداف والغايات، وتصميم نشاطات إثرائية وتسارعيّة ذات صلة بالبرامج، لتحقيق النجاح. ويمكن العمل مع المستشارين بطريقة علاقة فردية، واحدٌ لواحد لمناقشة العديد من الاستراتيجيات التـــي يمكن تلخيصها بالآتي:

الحصول على التمويل والميزانية

إعداد بيانات مكتوبة

اختيار الأهداف والأغراض

تصميم نشاطات تسارعيّة، وإثرائية في البرامج

اعتماد (نموذج برامجي مُحدد مثل: نموذج الإثراء العام للمدارس كافة أو للمدرسة ككل

اختيار نماذج للترشيح وانتقاء الطلبة، واستمارات تقييم، أو استبيانات لتحديد المواهب

ضمان تمثيل ملائم لمجموعات مختلفة من الطلاب

وضع إجراءات تقييم برامجيّة

انتقاء وخلق أدوات تقييم للبرامج

تنمية علاقات عامة جيّدة

## 9. خطط الإثراء والتسارع التعلّمي - الدراسي

سوف تطالعنا في الفصول الخامس، والسادس، والسابع من هذا الكتاب قضايا، وتوصيات متعلقة بالتسارع والإثراء ومن

أمثلة التسارع: القفز فوق الصفوف لصفوف أعلى، والصفوف المتقدّمة؛ ومن أمثلة الإثراء: غرفة المصادر البحثيّة، وبرامج أيام السبت. أما الآن، فسنقتصر على التأكيد بأن خطط التدريس والتوجيه يجب أن تُصمّم لإنتاج أفضل الفوائد التربويّة القيّمة الملائمة للطلبة الموهوبين، والتـــي يمكن الدفاع عنها. وقد تبدو التوصيات، واضحة، محدودة الأهمية أو تافهة؛ كما ذكر ذلك رنيـــزولّي ورايز 1994 وغيرهما من المربين، مراراً وتكراراً، بيد أن كثيراً من البرامج حقّقت النفع وقامت بتسلية الأطفال بكثير من النشاطات الممتعة التـــي ملأت أوقاقم وأسَرَتْ قلوبهم، وإن كانت لا تتناول العناية بالأهداف النظرية، الجديرة بالاهتمام ويمكن للمعلم، والقارئ والباحث مراجعة فلسفة الأهداف وأفكارها في الملحق (3-1) ومنهاج الموهوبين في الجدول (5-1) في بداية الفصل الخامس، لتزوّدهم بأفكار مُحددة قيّمة بخصوص الأهداف والنشاطات. وسيقدم هذا الفصل الثالث مزيداً من الشرح عن نشاطات الصفوف والبرامج والنشاطات والأهداف. أما الآن فنورد بعض الأمثلة للأهداف عالية المستوى والتـــي توجه خطط الإثراء والتسارع المحدّدة على الشكل الآتي:

الإنجاز العالي – المحتوى والمهارات الأكاديمية المتقدّمة

التفكير النظري المُجرّد والمُعقّد

التفكير التقويمي النقدي الإبداعي – مهارات التفكير الأخرى

مهارات البحث العلمي

مهارات التواصل (اللفظي والكتابي) بما فيها الكتابة الإبداعيّة

المحتوى المتصل بالمهنة

المحتوى التحضيري للجامعة

مهارات البحوث والمكتبة

الوعي الذاتي، والوجداني، والمبادئ الإنسانية

وإن كل نموذج للمناهج كما سيظهر في (الفصل السابع) لهذا الكتاب يشكل قاعدة ومُنطلقاً لتخطيط نشاطات التسارع التعلمي والإثراء الدراسي.

### 10. الهيكلية التنظيمية والإدارية لتخطيط برامج الموهوبين

تحتاج معظم الخطط لبرامج الموهوبين تعديلات في هيكلية الإدارة المدرسية والتنظيمية، وتحديداً الميزانيّة وعناصر العمل في البرامج. والاهتمام بعنصر الوقت، والمكان والمستلزمات التسهيلية وتنسيق النشاطات المتعلقة بالموهوبين في إطار الجدول المدرسي. ولا شك، أن البرنامج سيأخذ إطاراً أوسع إذا قُدّر له أن يُنفّذ على مستوى المنطقة التعليمية، أو المدينة. إضافة لما تقدّم، فإن البرنامج، يحتاج إلى أقسام لحفظ السجّلات، وهنا يمكن لأمنيات السر والمساعدات الإداريات أن يقمن بتحمّل هذا العبء، وإن خطط التسارع، تسير جنباً إلى جنب مع تخطي الصفوف القفز، وهي بدورها تستلزم أنماطاً جديدة من السجّلات، عملاً منظّماً يُتابع ويُراقب مدى تقدّم الطلاب، يوماً بيوم.

كما أن خطط التسارع الأكثر تقدّماً المتمثّلة في ضغط السنوات الدراسية وتقصيرها وتكثيفها؛ لا تتطلب مدرساً إضافياً و (صفاً ووقتاً إضافيين) فحسب، ولكنها تحتاج أيضاً إلى: تنسيق شامل مع موارد المدرسة ككل ونظامها العام. نظام لحفظ السجلات مُتقدّم لمتابعة مدى تقدّم الطلاب ومشاركتهم الفعّالة. الاهتمام الشديد بالجوانب الإدارية والتنظيمية لصالح خطط

الإثراء والتسريع.

وغنـــي عن البيان؛ أن عملاً إثرائياً في أحد أيام الأسبوع يتطلب عناصر كثيرة مثل: المنسّق، غرفة عمل، أدوات، تجهيزات متنوّعة ككتب المراجع، ودفاتر التدريبات، وآلات حاسبة؛ وأجهزة كومبيوتر، ومواد تعليمية لعلوم الحياة البيولوجية، وكاميرات تصوير، وجهاز فيديو...إلخ. أما خطط الإثراء الأخرى، مثل: الدروس الإضافية، والرحلات الميدانية، وبرامج التوجيه.. فإنها تتطلب إيلاء أهميّة للقضايا الإدارية والتنظيمية، وتوفير الوقت، والمكان، وتنظيم أوقات التنقل، وتأمين المواد، وحفظ السجّلات وغيرها..

### 11. احتياجات النقل والمواصلات

إن خطط المواصلات والنقل قد تبدو بسيطة وهامشيّة؛ ولكن لا يمكن تجاهلها أو التقليل من أهمية إعدادها المُسبق وتنظيمها. ولهذا كان لابد أن يؤخذ موضوع المواصلات وتكاليفها بعين الاعتبار وخاصةً بالنسبة للطلبة الذين يلتحقون بمدارس خاصة، أو يقومون ببعض الدّورات الدراسية الجامعية أو عند انتقائهم إلى المدارس التـــي تتوافر فيها موارد ومواد تدريسيّة خاصة. وتبرز أهمية المواصلات والنقل تحديداً في الزيارات الميدانية والرحلات والنشاطات الموازية اللاصفية؛ وبرامج الإرشاد، والأندية الثقافية لمشاريع ما بعد المدرسة، والبرامج الصيفية وبرامج العطل الأسبوعية، وخصوصاً أيام السبت.

### 12. موارد المجتمع المحلي: خبراء محترفون ومُنظّمات

إن موارد المجتمع المحلي وتحديداً الخبراء المحترفين والمنظمات تشكل مصادر ثريّة لا يمكن الاستغناء عنها في ثلاثة أنماط من الخطط التدريسية على الأقل وفي برامج الموهوبين خاصّة، مثل: خطط الإرشاد، والزيارات والرحلات الميدانيّة التـــي تُحدّد أهداف الإثراء، والتربية المهنيّة، سواءً كان ذلك على مستوى المرحلة الثانوية أم الابتدائية فإن موارد المجتمع الكامنة لابد أن تُراجع ويجري تبويبها.

أما خطط التوجيه والإشراف الشخصي، فتشمل جميع الطلبة الموهوبين خبير لبضع ساعات أسبوعياً، ليقدّم لهم توجيهاً أكاديمياً في مجالات الفنون، والآداب، والعلوم، أو الأعمال.

ويجب أن نتذكر أن هذه المعرفة بالحياة اليومية والقيم، والمواقف، والمهارات، ومستلزمات العمل المُستقاة من مثل هذه التجربة التربوية الشخصية، ليس لها بديل، وتلعب دوراً هاماً في الحياة المستقبلية للطالب الموهوب. وتنفذ خطط التوجيه المشار إليها عادةً في المرحلة الثانوية فقط وتأخذ طابَعاً إرشادياً. ولكن من الممكن دوماً استثمار موارد المجتمع المحلي وخاصةً، تلك المرتبطة بالرحلات الميدانية والتربية المهنية من خلال العمل مع أية زُمرة من الأعمار نفسها. وتنحصر الزيارات الميدانية في زيارة المعارض الفنيّة والمتاحف، ومخابر الجامعة العلميّة والهندسيّة، ومرافق الحكومة والشرطة، والمنظّمات والمنشآت الصناعيّة، وما شابه ذلك. ويجب أن لا يغيب عن البال أن الفائدة من الرحلات الميدانية لا تنحصر في زُمرة الطلبة الموهوبين، وإنما تتعدّاها لتصل إلى كل الطلاب، وتتجلّى هذه الفائدة في زيارة المعرفة، وتكوين مواقف مدرسيّة أفضل، إضافةً إلى رفع درجة الآمال. ويمكن الاستفادة من موارد المجتمع المحلي في مجال التربية المهنيّة من خلال دعوة (خبراء ومحترفين) في مجالٍ معيّن لإلقاء كلمات في الصفوف.

أما إذا كانت الزيارات الميدانية أو الكلمات التـــي تُلقى في الصفوف عديمة الصّلة باحتياجات الطلبة كلهم؛ فيمكن عندها – تحديداً – دعوة مجموعة صغيرة منهم تهتم بهذه الأمور لزيارة المنظمّات أو المؤسسات التـــي يملكها أو يُديرها هؤلاء

الخبراء المحترفون.

وللتأكد من حصول الفائدة التربوية من تلك الرحلات الميدانية، فلابد أن يرافقها مجموعة من الأسئلة تتطلب الإجابة عنها في نهاية الزيارة الميدانية؛ يتبعها نشاطات مُتابعة وتقرير مكتوب حول تلك الخبرة.

### 13. ورشات عمل في أثناء الخدمة والتدريب والزيارات

تطرّقنا في المادة الثامنة لمكوّنات برنامج التخطيط السابقة، بأن المرشدين والاستشاريين مثل: المنسّق الخاص بالولاية، أو المنطقة التعليميّة، والإداريين الجامعيين، وقادة الورشات والخبراء، والأساتذة ذوي الخبرات التربوية مع الموهوبين، باستطاعتهم تقديم: "ورشات عمل" للعاملين في المدرسة كافةً؛ والقيام بخدمات إرشادية فردية لأساتذة الموهوبين وللمنسّقين والضرورة تقتضي تفصيل أهمية ورشات العمل وعملية التدريب المتواصل المُستدام، والزيارات لمواقع وتطبيقات البرامج الأخرى.

وفي بداية الأمر، لأبدّ لورشات العمل، أن تعمل على زيادة الوعي والإدراك لأهمية تربية الموهوبين، وعلى هذه الورشات في بداية الأمر أن تحاول تحسين مواقف بعض المدرسين وآرائهم؛ وخصوصاً أولئك المدرسين الذين لا يرون أهمية للخدمات التربوية الخاصة التـــي تستهدف تنمية مواهب المتفوّقين. والهدف الثانـــي لورشات العمل رفع درجة اهتمام المدرّسين والعاملين مع الموهوبين كافة وتطوير التزامهم في هذا المجال. وهنا يتعرف المشاركون والدارسون في ورشات العمل على موضوعات حيويّة مثل: - خصائص الطلبة الموهوبين وميولهم العامة - البرامج، والاستراتيجيات التـــي تُصمّم خصّيصاً لتلبية تلك الاحتياجات. - ربط نشاطات الموهوبين بالمظاهر الأخرى للمنهاج المدرسي ربطاً عضويًا مُتماسكاً. وتأتـــي الخطوة التالية: فتأخذ شكل تدريب مُستمر في أثناء الخدمة يتناول تحديد الأطفال، والطلبة الموهوبين؛ ودور المدرّس في عملية التحديد. وللحيلولة دون نشوء صعابٍ في وقتٍ لاحق، لابد من توجيه عناية خاصة لفهم العاملين وتوعيتهم في اختبارات انتقاء الطلاب الموهوبين، والمعايير الموضوعة، والإجراءات الحاسمة، ودور الحكم الشخصي الذاتـــي في - هذا السياق - مثال: لابد للمدرسين أن يفهموا: لماذا تمّ اختيار أحد الطلبة اللامعين جداً للالتحاق بالبرنامج، مع أن اختبارات الذّكاء التـــي أُجريت له لم تتجاوز 125 درجة.

أما اختيار الموضوعات، فإنه يختلف طبقاً للاتجاهات التـــي سيسلكها برنامج الموهوبين. فإذا جرى تحديد استراتيجيات التسارع الدراسي مثلاً: يُفترض بالمدرسين أن يفهموا بعُمق الأسباب التـــي تكمن وراءها، والإجراءات الخاصة الواجب اتباعها للقيام بهذا التسارع. وإذا تم تبنـــي برنامج إثراء فيجب أن يفهم المدرسون كلهم ذلك المنهج وكيفية مساعدة تلاميذهم على المشاركة الفعّالة.

وفيما يلي نورد بعض الموضوعات التـــي يمكن أن يشملها برنامج التدريب في أثناء الخدمة.

- تحديد الفقراء والأقليات والمحرومين، والطلاب الموهوبين، ذوي التحصيل المتدنّي، وتدريسهم.
- أهداف البرنامج وغاياته، وتنسيق النشاطات الصفيّة لتلبـــي هذه الأهداف.
- الأنماط الأوّلية للبرامج ونماذجها.
- الدور الذي يمكن أن يلعبه جهاز العاملين في المدرسة.
- استراتيجيات التوجيه ومهارات التدريس في بعض الموضوعات لبعض الفئات متقاربة الأعمار.
- فهم الطلاب المُبدعين وتدريسهم.

- مساعدة الطلاب في الفهم والتعايش مع روح التنافس.
- استراتيجيات ومواد وبرامج لازمة لتدريس فن الإبداع وتنمية مهارات التفكير للطلاب الموهوبين وسواهم.
- الاحتياجات الإرشادية للطلاب والمراهقين الموهوبين.
- فهم منطق (الشعور بالكمال والتفوّق) لدى الطلبة المتميّزين وإدراك التكيّف مع البيئة والآخرين.
- تقويم برنامج الموهوبين، وإحداث التغييرات والتعديلات.
- الحركات المناهضة لفرز الطلاب الموهوبين والحاجة المُلحّة لتجميعهم.
- التعلم التعاوني، والطلاب الموهوبين.
- العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور.

وقد قام المربـــي (توم لينسون Tomlinson 1986) بدراسة أوضحت أن: - المدرسين يهتمون كثيراً بالحصول على معلومات تتصل بأساليب، وتقنيّات يمكن استخدامها مع الطلاب الموهوبين في صفوفهم، وفي المراحل المدرسية التـــي يقومون بالتدريس فيها. - يُفضّلُ المدرسون كثيراً (المشاركة الجماعية في أنماط من النشاطات يمكن استخدامها بشكل فوري مع طلابهم الموهوبين، ويعزفون عن أسلوب العمل من خلال إلقاء المحاضرات النظرية.

وكما أشرنا سابقاً، فإن هناك مصدراً هاماً يحَفز المربّين ويُلهمهُم بالتخطيط لإنشاء برنامج جيد للموهوبين، أو العمل على تحسينه، وهذا المصدر يتمثل في (زيارة التطبيقات لبرامج مُماثلة. ويمكن أن تتضمن هذه الزيارة - مدارس خاصة - للموهوبين والمتفوّقين، يتوافر فيها برامج تسارعية أو - صفوف خاصة - وخطط ضغط واختصار تسارُعي للسنوات الدراسيّة. أو أي إجراءات أخرى يمكن أن تكون مُفيدة لمدرستهم. وهُنا يجب ألاّ نفاجأ إن ساعدتنا الزيارات على اتخاذ قرار بعدم القيام بعملٍ - ما - ، أما الأمور التـــي يمكن أن نناقش المدرسين فيها فهي كثيرة ومنها:

ماذا يعملون؟ وكيف يعملون ذلك؟

من الأطفال المستهدفون؟ وكيف تمّ تحديدهم؟

ما الأمور التـــي سيخرج بها الطلاب من البرنامج؛ تحديداً: (الأهداف والغايات).

دلائل نجاح البرنامج.

المصاعب التـــي واجهتهم؟ وكيف تمّ حلّها؟

أنواع المقاومة التـــي أبداها بعض المدرسين أو أولياء الأمور، أو المجتمع.

ويمكن للمدرس أو المشرف أن يتكلم مع الموهوبين حول أنماط البرامج المختلفة،

هل يحبّون المدرسة؟..

هل يحبّون البرنامج؟..

ما مشاكلهم؟

كيف يمكن تحسين البرنامج وتطويره؟

## 14. الاحتياجات المالية وتحديد أبوابها

كثير من البرامج، تعانـــي من قلّة المخصصات المالية حيث يتم شراء بعض الكتب والآلات الحاسبة، والمواد الأخرى

الرخيصة عادة من ميزانية المدرسة. ويمكن فعلاً الاستمرار في هذا الأمر. ولكن إن أردنا ترتيب برنامج صحيح متكامل بكل ما تحمله الكلمة من معنى؛ فلابُدّ من التفكير في بعض المصروفات الضروريّة لتغطية الأمور الأساسية الآتية:

توفير مُدرس أو مُنسّق مُتفرغ كُليّاً أو جُزئياً.

المرافق المادية.

الكتب المدرسية، بعض الأجهزة والمستلزمات.

تكاليف المواصلات.

الاختبارات والبيانات.

خدمات السكرتاريا.

قرطاسيّة (مستلزمات المكتب).

مصروفات تصوير الوثائق والمستندات.

مصروفات التدريب (في أثناء الخدمة) وكلفة الأعمال الاستشاريّة.

التنقل لزيارة برامج أخرى.

مصروفات السفر إلى المؤتمرات الوطنية والحكومية.

خدمات المرشدين النفسيين والتربويين.

مصروفات أعمال التقويم (المستشار، شراء اختبارات واستبيانات وتصميمها).

ولعل من الضروري جداً أن يبدأ التفكير في الشؤون المالية في الوقت نفسه الذي يجري فيه التخطيط لاستراتيجيات تحديد الطلاب الموهوبين، والبدائل التعليمية للبرنامج، وبيانات التقويم اللازمة؛ ومنذ البداية يجب الاهتمام بالجدوى الاقتصادية لكل خطوة. ومما لا شك فيه أن تكلفة بعض البرامج أعلى من الأخرى، وبالتالي يجب تعديل الأولويات في ضوء الإمكانات الماديّة المتوافرة. وإن سياسة خفض التكاليف بشكل خلاق كفيلة بتحقيق الأهداف كافة بشكل اقتصادي.

وأخيراً، لابد أن نُدرك أنّ البحث عن مصادر تمويل فيدرالية؛ أو على مستوى الولاية، أو تمويل محلّي أمرٌ جديرٌ بالاهتمام، مع أن التمويل قد يكون قليلاً لبرنامج الموهوبين ولكن عند طلب المساعدة من أجل (فئة مُحددة) من الأشخاص أو القضايا مثل: المعوقين، أو الموهوبين المنحدرين من أقليّات فقيرة؛ أو نشر ثقافة الحاسوب والرياضيات والعلوم؛ فإن ذلك سيدفع جهات كثيرة للتبرّع والمساعدة المالية، وتزداد فُرص الحصول على منح مكافآت وإعانات مالية من المنظمات والشركات المحلية لتدعيم البرامج والأغراض لكل هذه الفئات الخاصة. ولا غرابة في أن تتصدر صفحات الجرائد والمطبوعات عبارات الشكر للمتبرعين من أفراد وشركات ومؤسسات.

### 15. تقييم البرامج

إن تقييم برنامج الموهوبين؛ موضوع هام ومُعقّد؛ وسيتمّ مناقشة ذلك تفصيلياً في الفصل الثامن عشر في نهاية هذا الكتاب. وحالياً يكفي أن يعلم القارئ بأن المعلومات المتعلّقة بالتقييم الجيّد سيكون لها أثر واضح في: (1) بقاء البرنامج واستمراره. (2) استمرار المخصصات المالية وزيادتها. (3) تعديل البرنامج وتحسينه. فالتقييم في ضوء ما مضى؛ عملية هامة جداً، ولابد لها أن تكون، ومنذ البداية، جزءاً لا يتجزأ من مكونات تخطيط البرنامج من أجل الانطلاق فيه. وكما أن التقييم يجب أن يتضمّن

كل مظهر من مظاهر البرنامج سواء من ناحية الجهاز التدريسي، والمواد المستخدمة، وإجراءات تحديد الموهوبين، ونشاطات التسارع والإثراء؛ فكلها أمور يجب التأكد من إسهامها الفعّال في نجاح البرنامج.

وكما ذكرنا سابقاً؛ فإنّ ثمّة نمطيّن للتقييم: آ – تقييم تصحيحي: وهو عملية مستمرة تهدف إلى تعديل البرنامج وتحسينه. ب – تقييم إجمالي – نهائي لنجاح البرنامج الختامي. وكلا النمطين ضروري لتحديد كيفية تلبية احتياجات الطلاب. وإضافة لذلك؛ فالهدف الرئيسي لكل تقييم هو تحديد (مدى نجاح التنفيذ) لخطة البرنامج. والإجابة عن التساؤل إلى أي حد نجح البرنامج أو لم ينجح في إشباع احتياجات الطلبة وأهدافهم وإلى أي حد تمكن المشرفون من تنفيذ دقيق لوحدات البرنامج ومضامينه.

## وجهة نظر الإدارة المدرسية للبرنامج

إن الوظيفة الرئيسية للإدارة والمنطقة التعليمية هي إعداد سياسة تنظيميّة للإدارة المدرسة وإدارة البرامج التعليمية. وبما أنّ أعضاء مجلس الإدارة جاؤوا عَبرَ انتخاب من قبل مسؤولين مُنتخبين، فإنهم بالتالي مسؤولون أمام الجمهور، والمجتمع المحلي، والمسؤولين. وسواء كان هؤلاء الأعضاء؛ مؤيدين لبرامج الموهوبين أم لا؛ فهم يواجهون مشكلة إقامة برنامج للمتفوقين كمشكلة تربوية ذات طابع سياسي؛ وإن إطار برنامج الموهوبين؛ والصفوف المُستهدفة للخدْمات، وفئات الطلاب ومستوياتهم، والأبعاد الواسعة التنوّع للبرنامج، والخدمات المدعّمة، كلها تتأثر تأثراً مباشراً بالتمويل والمخصّصات التــي تقدّم لأعضاء الإدارة والمنطقة التعليمية.

إن برامج الموهوبين تستهدف أصلاً قلّة من الطلبة، والمراهقين، وبالتالي ينبغي على المدرسين وأولياء الأمور إقناع أعضاء المجلس بأن احتياجاتهم التربوية صحيحة ومُلحّة حتى في حال كونها تخدم أقلية من الطلاب. وثّمة تساؤلٌ يفرض نفسه ويبحث عن إجابة عنه. – كيف يستطيع المربون، ، وأولياء الأمور تشجيع أعضاء مجلس الإدارة المحافظة على ديمومة واستمرارية البرنامج؟

***مقترحات لضمان تدعيم استمرارية البرنامج:*** تهيئة أعضاء مجلس الإدارة ليكونوا باستمرار على مستوى رفيع من الثقافة والتوعية. فقبل أن يُصوّت أعضاء مجلس الإدارة لصالح برنامج الموهوبين قد يحضر أولياء الأمور بعض الاجتماعات ويظهروا اهتماماً إيجابياً بتربية الموهوبين، وعندما يدخل البرنامج في العمل تبدأ عملية التواصل وتستمر من خلال بيانات دورية يقدمها المدرسون، والإداريون بشكل شفوي أو كتابــي وهناك يُقترح أن تكون المطالعة مُختصرة نظراً لازدحام أوقات أعضاء مجلس الإدارة بالتقارير الآتية من مصادر مختلفة.

***يجب إشراك أعضاء مجلس الإدارة في نشاطات البرامج:*** بحيث يتم إقحام عضو أو اثنين من أعضاء مجلس الإدارة في نشاطات كل لجنة توجيهية من لجان برنامج الموهوبين، ويمكن أيضاً دعوة أعضاء مجلس الإدارة إلى اجتماعات التدريب في أثناء الخدمة. أو اجتماعات أولياء الأمور؛ أو العُروض المسرحيّة والفنية للطلاب. كما يمكن دعوتهم لإلقاء كلمات في الاجتماعات المحلية لأولياء الأمور أو الاجتماعات التربوية.

***مساعدة أعضاء مجلس الإدارة على تحمل المسؤولية:*** لكي يتمكن أعضاء مجلس الإدارة من وضع مبرّرات لاستمرار الدعم وتمويل برامج الطلبة الموهوبين، لابدّ لهم أن يتأكدوا بأن البرنامج (سائر في تحقيق أهدافه) ولهذا كان من أبرز واجبات التربويين إطلاع أعضاء مجلس الإدارة على فاعلية المشروع وإنجازاته، مما يرفع لديهم درجة المسؤولية و المُساءلة.

وقد يتعرّض أعضاء مجلس الإدارة لضغوط تجعلهم على المطالبة بعدم اتباع سياسة تجميع أو فرز الطلاب الموهوبين في صفوف خاصة بهم. وهُنا لابد أن نذكر الأعضاء أن هذه القضية منفصلة وبأن خطة فرز الطلاب (قابلة للتغيير إذا كان ذلك ضرورياً) ولكن دون إلحاق الضرر ببرنامج الموهوبين، وبأنّ الاحتياجات هي التـــي تفرض بحد ذاتها سياسة الفرز، سواءً أكانت احتياجات شخصية أم أكاديمية أم اجتماعية أم تعلّميّة.

***يجب تشجيع أعضاء مجلس الإدارة على وضع سياسة مكتوبة:*** إن أية سياسة تحتاج إلى صياغة فلسفية معيّنة وبالتالي يقتضي وضعها على شكل كُتيب يعكس السياسة الرسمية التـــي تتحوّل إلى أساس مكتوب يستند إليه الإداريون والمدرّسون عند تبرير قراراتهم التـــي تُحبّذ اتباع سياسة تربويّة خاصة للموهوبين (انظر القائمة 3-3).

***يجب أن يتحلى أعضاء مجلس الإدارة بالصبر بالحدود المعقولة والمقبولة:*** إن أعضاء مجلس الإدارة بحاجة ماسّة إلى بعض الوقت لجمع الدّعم والموارد اللازمة لمشروعٍ شامل للموهوبين. ولعل من المنطقي أن ينظر أولئك الناس، إلى ذلك البرنامج من زاوية علاقته بالاحتياجات الكلية لمنطقتهم التعليمية. وفي الوقت نفسه يجب أن لا يسمح المربون وأولياء الأمور للأعضاء بنسيانٍ أو تأجيلٍ طويلٍ لاحتياجات الطلاب الموهوبين بغض النظر عن المشكلات التربوية والميزانيات القليلة جداً.

***تشجيع أعضاء مجلس الإدارة كلهم على دعم برنامج الموهوبين:*** إنه من الطبيعي في أي مجلس إدارة وجود مؤيدين مُتحمّسين قادرين على دعم البرامج والمحافظة على بقائه وإنجاحه، واستمراريّته، وعناصر أخرى لا تُعير البرنامج اهتماماً كافياً. وفي ضوء ذلك؛ علينا أن نأخذ شكوك بعضهم، وتساؤلاتهم بعين الاعتبار، ونبذل الجهد بالإقناع أنّ تربية الموهوبين وتعليمهم هي حركة شرعية هامة لها وزنها المحلي والدّولي. وبعد ذلك؛ سنجد أن معارضة – غير المتحمّسين – ستهبط إلى الحدود الدّنيا إذا لم يتحوّلوا إلى مؤيدين أقوياء للبرنامج المأمول.

***حفز روح المسؤولية لدى أعضاء مجلس الإدارة تجاه عامة الناس:*** إن مما لا شك فيه أنه سيتم سؤال (أعضاء مجلس الإدارة) في دوائرهم الانتخابية عن أسباب تدعيمهم لبرامج الموهوبين – وهي كثيرة – ولكنّ تزويدهم باحتياجات الموهوبين ستعطيهم (رصيداً جيّداً) من المعلومات الكافية لتبرير تقديم الدعم والتمويل المالي لبرامج خاصة تُقام من أجل هؤلاء الطلبة المتفوقين والمتميّزين (انظر القائمة 3-4).

***تدعيم التدعيم الإيجابـــي لأعضاء مجلس الإدارة:*** إن تشجيع أعضاء مجلس الإدارة وتقديم الدعم لهم سَيَصُبُّ في نهاية المطاف في تقوية وتدعيم برامج الموهوبين؛ فحين يصادق مجلس الإدارة على قرارات جيدة لصالح الموهوبين، فإنهم بحاجةٍ إلى دعم قوي من الجماهير الذين ينتظرونهم في الخارج للاستماع للتبرير الكافي. وهنا يُطلب إلى أطراف العملية التربوية كافة أن يعبروا بقوة وعلانية عن تقديرهم لأعضاء مجلس الإدارة ويحشدوا الفعاليات الشعبية والمحليّة لتأييدهم ومؤازرتهم لهذا النوع المتخصص من التربية ويقوموا بمساعدتهم – في حملاتهم الانتخابية – رسمياً وعلنياً؛ لأن بقاء هؤلاء الأعضاء – العاملين – في مناصبهم يعنـــي تقديم الفرص المناسبة والمُلحّة لأطفال المجتمع وتحديداً الطلبة الموهوبين.

## آراء المدرّسين الآخرين

لا يوافق المدرسون كلهم على الخدَمات والبرامج وضرورتها للموهوبين بدرجة واحدة من الاهتمام لكن بعض المدرّسين يتخذ موقفاً عدائياً ومعارضاً واضحين تجاه الاهتمام المُتزايد ببرامج وخدَمات الموهوبين لأسباب عديدة. ولكن مع مرور

الزّمن؛ ومن خلال التوعية المستمرة. تتضاءل معارضة بعض المدرّسين، ويتكامل لديهم الفهم للأهمية التربوية في برامج وخِدْمات الموهوبين ويُصبحون أكثر استجابة.

ومع ذلك؛ تبقى فئة صغيرة من المدرّسين تُناصبُ برامج الموهوبين درجة من المعارضة والعداء وهُنا ينبغي على المدرسين المناصرين لفكرة العناية الفائقة بالمتفوقين الابتعاد عن الصِدام مع المعارضين والسعي لاستخدام الإقناع والحوار معهم. وثمّة تساؤلٌ وجيهٌ يفرضُ نفسه أمامنا، ما محاذير المعارضين من المدرّسين لبرامج الموهوبين وما مصادر القلق لديهم، وسنحاول في النقاط الآتية بسط محاذيرهم:

سيتعرض بعض هؤلاء المدرّسين إلى مغادرة طلابهم المتميّزين جداً لصفوفهم العادية، وبالتالي يخسرون المساهمة القيّمة لهؤلاء المتفوّقين ضمن الصف العادي.

سيجادل بعض المدرّسين بأنهم حالياً يقومون بالعناية الخاصة بهؤلاء الموهوبين ضمن صفوفهم العادية.

سيشتكي بعض هؤلاء المدرّسين من أن برامج الموهوبين ستزيد من أعبائهم التدريسية: زيادة نصاب الساعات.

يعتقد بعض المدرّسين؛ بأن الطلبة الموهوبين يتملّصون من واجباتهم المدرسية المطلوبة منهم عند خروجهم من الصفوف العادية.

إذا قام أحدهم بتدريس قسم من الطلبة الموهوبين فإنه يعاقب هؤلاء الطلبة تربوياً بعدم رفع مستوى الأداء التدريسي في الصف ليتناسب مع قدراتهم العالية.

يمكن أن يلجأ بعضهم إلى بعض المصادر التربوية التـــي تناهض عملية فرز الطلاب الموهوبين مثل: المربيّة (جينـــي أوكس Jeannie Oakes 1985) التـــي شكّكت بكتاباتها الكثيرة بجدوى وفكرة فرز تلحق (بمفهوم الذات والأنا) بين الطلبة في صفوف بطيئة التحصيل وهناك أيضاً كتاب المربـــي (إلكيند Elkind 1981) (الطفل المتسارع العَجول) وبيّن فيه الضرر العائد على الطفل الذي يُحثّ دوماً على الإسراع. وبغض النظر عن قدرته أو عدم قدرته على ذلك. وأوضح الكاتب الخطر المحقق على الأطفال الذين يُدفعون دَفعاً للعجَلة والسرعة؛ واستباق سُرعة التطور الطبيعي لديهم في مسيرتهم التعلّمية والدراسية والتنموية والتربوية.

و لم يعد غريباً أن نشاهد بعض المدرسين يحاولون إيقاف برنامج الموهوبين وتخريبه كُليّاً، وليس هناك سرٌّ نفسي يساعدنا لاكتساب تأييد جميع المدرّسين.

وإن على جميع العاملين – مع الطلبة المتفوّقين – الاستعداد لمواجهة – معارضين لبرامج الموهوبين – ومن الممكن أن يتحول المعارض إلى مُؤيد وحليف.

والمهم هو الإصغاء للمعارضين ثم شرح الاحتياجات الملحّة للمتفوقين التـــي لا تلقي اهتماماً خاصاً لخصوصيتها بكل بيئة ومجتمع. ويمكن تشجيع المدرّسين السلبيـــين والمعارضين لبرامج الموهوبين أن يأخذوا دورة تدريبية في تربية المتفوّقين؛ أو يحضروا إحدى حلقات البحث أو المؤتمرات؛ جنباً إلى جنب مع المدرّسين الإيجابيين المؤيدين لبرامج الموهوبـــين.

ويمكن إعطاءهم بعض الكتب والمراجع لقراءتها من مُنطلق اهتمامهم بالطلاب كافةً بغضّ النظر عن قدراتهم ومستوياتهم وفئاتهم؛ وسيتولد من خلال ذلك اهتمام خاص بالموهوبـــين كفئة أُسيء فهمها وهي تمثل أيضاً أقليّة.

ولحُسن الحظ، أصبح معظم المناطق التعليمية يستقطب مُؤيدين أكثر من مُعارضين لبرامج المتفوّقين. والمؤشرات تدل على ازدياد الأساتذة المشاركين بالعَطاء والحماسة، ودون ذلك يتحول أستاذ الموهوبين إلى مدرّس مُنعزل وَحيد.

**القائمة (3-3):**

---

**نموذج لسياسة مجلس إدارة مدرسية أو منطقة تعليمية**

إن إدارة المنطقة التعليمية، وأعضاء الإدارة التربوية؛ وجهاز التدريس مؤهلون ومُتفانون لتطوير برنامج شمولي مُتكامل لتربية الطفل الموهوب والمتفوّق وتحديده. إن التعاطف، والتفهّم – في هذا السياق – لهما أهمية كبيرة لجميع العاملين في مجال التفوق والموهوبين، ولتحقيق أهداف المنطقة التعليمية.

إن الموهوب هو (فرد مُتميز القُدرات) ولديه إمكانات الإنجاز العالي والتحصيل الرّفيع. ويمتلك طاقات عقلية وأكاديمية محددة تبرز من خلال الأداء المرئي واللاّفت للنظر، ولديه قُدرات قياديّة وإبداع في جوانب الأداء العملي أو الفنون المرئيّة. لهذا، فالموهوب بحاجة ماسّة إلى خدمات تربوية تتجاوز ما يُقدم للطالب العادي في الصفوف العاديّة، ليتمكن من تطوير خصائصه المتميّزة والشعور بإثرائها وجدواها من خلال التحدّي الدائم لها.

من أجل برنامج مُتكامل شامل للموهوبين؛ فإن مجلس المنطقة التعليمية يعتمد الأسس الآتية:

1. إن التحديد المُبكر للموهوبين ضروري جداً للاستفادة القصوى من الفُرص التـي يستطيع هؤلاء الأطفال من خلالها: تحقيق ذواتهم ويتم ذلك بواسطة تطبيق عدة معايير.
2. يجب أن يُؤمن هذا البرنامج التربوي بالاستمرارية والتداخل بين المستويات المدرسية الدنيا، والوسطى، والعليا، ويجب أن يحدد هذا البرنامج أهدافاً بعيدة المدى، مع تأكيد قوي لمنهاج دراسي متميز.
3. يجب أن يلبـي البرنامج احتياجات الموهوب الفكرية، والجسمية، والعاطفية، والاجتماعية.
4. ضرورة وأهمية مشاركة أولياء الأمور للنشاطات أمر هام جداً، وهي جزء هام لا يتجزأ من برنامج ممتاز للموهوبين.
5. إن وجود جهاز تدريسي وإداري مؤهل يمتلك معرفة مناسبة، إضافةً إلى التدريب الكافي، والخبرة، كلها أمور مطلوبة لتنفيذ برنامج فعّال للموهوبين والمتفوّقين.
6. تتطلب عملية إنجاز برنامج ممتاز للموهوبين وجود جهاز داعم وفاعل مساعد وخاصةً في سياق التحديد المُبكر للأطفال الموهوبين.
7. لابد لإدارة هذا البرنامج من أن تؤمّن القيادة والتنسيق في سياق تطوير واستمرارية برنامج المنطقة التعليمية التربوي.
8. النجاح والتقدم والتحديد المكاني والزماني لا يتم دون التقييم الدّوري المستمر، المتابعة؛ التـي يتم توثيقها بتقارير تُعرض على أولياء أمور الطلاب الموهوبين ليكونوا على تواصل مستمر معها ودراية واعية بمضامينها وجَدواها.

---

**القائمة (3-4):**

---

**أسئلة مطروحة على أعضاء إدارة المنطقة التعليمية أو المدرسية وتحتاج إلى إجابة**

1. *أليست تربية الموهوبين (نخبويّة elitist)؟*

**الإجابة:** إن تربية الموهوبين تقدّم التعليم المناسب للأطفال الذين يحتاجون تحدياً لقُدراتهم المتميّزة وينحدر هؤلاء الأطفال من كل شرائح المجتمع، ومن خلفيات اقتصادية مختلفة، والفقراء أكثر الناس حاجة لبرنامج تربية الموهوبين لأن عائلاتهم لا تستطيع أن توفر لهم فُرص الإثراء التعلمي، كما أن الدّخل المحدود، وضيق ذات اليد تُحجّمُ آمال الآباء المستقبلية في وصول أبنائهم إلى مستويات عالية. فإذا كان مُقدّراً لنا أن نحافظ على رفعة أوطاننا حيث يحقق أطفالنا فيها إنجازات مُتميزة، فإن واجبنا الإيمان بتربية خاصة للموهوبين، بغضّ النظر عن وضعهم المادي وخلفياتهم العرقية. لأن هذه التربية تقدم تحدياً من نوع خاص للطلبة والأطفال الاستثنائيين.

2. *هناك برنامج للطلبة (ذوي القدرات المتدنيّة؛ وآخر لذوي القدرات العالية؛ ما الوضع إذاً؛ لذوي القدرات المتوسطة؟*

**الإجابة:** لقد جرى تصميم كافة البرامج التعليمية لتلبـي احتياجات الطفل في المستوى المتوسط وبمعنى آخر: يجري حالياً صرف معظم

الأموال لتمويل برامج هذه الشريحة المتوسطة من طلاب المدارس. وبما أن هذا هو الوضع العام، والسائد؛ أليسَ من أبسط بديهيات العدالة؛ ومُسلّمات الإنصاف أن يكون للطالب الموهوب برنامجه الخاص بقدراته الاستثنائية؟..

*3. أليست الموهبة صفة ملازمة لجميع الأطفال؟ أليس المفروض أن نثبت للأطفال (كافّة) مواهبهم؟*

**الإجابة:** إلى حدّ – ما – نعم، فمعظم الأطفال لديهم مواهبهم الخاصة. بعضهم يمتلكون ملامح شخصيّة جذابة. وإن الغرض الأساسي لبرنامج الموهوبين يتمثل بتأمين الاحتياجات الأكاديمية والإبداعية التـي لا يلبيها البرنامج التعليمي المدرسي العادي الحالي في المدارس مثلاً: الفريق الرياضي الذي يمارس لاعب الكرة اللامع من خلاله موهبته، والخياط الذي يستطيع أن يُشبع رغباته من خلال دروس الاقتصاد المنزلي، والدوّرات المستمرة التـي تقام لهذا الغرض، ولكن الكاتب أو الشاعر الشاب المُبدع قلّما تتوافر له صفوف إبداع مُناسبة لصقل مهاراته وتحسينها، كما لا تتوافر لطفل آخر دورات مُتقدمة في الرياضيات باعتباره طالباً موهوباً في هذا المجال المُحدّد من مجالات المعرفة الإنسانية. وقد يشعر أمثال هؤلاء الأطفال الموهوبين بالضجر والملَلْ لأن موهبتهم (ظلت مدفونة دون صقل أو تحسين). وحين تتوافر بين شرائح المجتمع طاقات فريدة فائقة، فإن المجتمع مسؤول عن توفير البرامج والصفوف لتفجيرها وتطويرها كثروة قومية وطنية.

*4. لماذا يُفترض بنا أن نصرف أموالاً على أطفال يمكنهم النجاح بطرائقهم الخاصة، وطاقاتهم المتميّزة؟*

**الإجابة:** صحيح، أن كثيراً من الأطفال الموهوبين سيعملون على التفوق بطرائقهم الخاصة وإمكاناتهم الفردية، ولكن، أليسَ من الظلم الفادح أن نكبح جماحهم الطمّوح؛ ونجبرهم على افتراض النجاح في ظل أنظمة تعمل ضدّهم؟ والأكثر من هذا، أن كثيراً من الموهوبين لا يستطيعون النجاح بإمكاناتهم الفردية فقط، وبالتالي: فإن مواهبهم المهدورة ستكون بمثابة مأساة لهم وتبديد وخسارة فادحة لمجتمعهم، وفاجعة لأثمن ثروة قومية للوطن. وقد أثبتت الدراسات التربوية التـي تعالج (قضية التسرّب) المدرسي أن: 9-20% من المتسربين – التاركين للمدرسة هم من الطلبة الموهوبين. وغالباً ما تقف المدارس حجر عثرة في وجه الموهوبين لأنها لا تضمن لهم تحديات أكاديمية خاصة بهم.

أضف إلى ذلك؛ أنه عندما يشعر هؤلاء الأطفال؛ بالضّجر وضآلة الذات، فإنهم يستخدمون طاقاتهم المُبدعة ومواهبهم العالية في مناحٍ ضارة، قد تضر المجتمع. أليسَ من الحكمة إذن؛ أن يتوفر لأولئك النجوم من الأطفال والشباب برنامج خاص يتحدى طاقاتهم؟

*5. هل تتوافر الإمكانات لتمويل المزيد من برامج التربية الخاصة؟*

**الإجابة:** إن مقارنة بسيطة في ميزانية البرامج التربوية والتعليمية، توضح أن مصاريف برامج تربية الموهوبين هي الأقل تكلفةً، وعلى المدى البعيد، استثمار الإنسان الموهوب؛ يوفر على الوطن أموالاً طائلة لأنه يُضيف إلى المدرسة والتربية معنىً خاصاً جديداً. وإن هذا الاستثمار الصغير يؤدي إلى تحصين المجتمع ضد مشاكل أكبر بكثير، وذات تكاليف أبهظ وأصعب، وتخلق جيلاً إشكالياً في جنوحه، غير مبالٍ، ومعادٍ لمجتمعه، فضلاً عن تبديد مواهبه، وإتلاف إبداعاته؛ وتدمير أوجه الامتياز لديه.

*6. ماذا يجني بقية الأطفال من هذا البرنامج؟*

**الإجابة:** عندما ينخرط المدرّسون في برنامج الموهوبين فإنهم يتعلمون كيف يُثيرون التطوّر الخلاق؛ ويُحرّضون الإبداع، وكيف يصوغون ويَطرحون الأسئلة بشكلٍ فعّال، كما أنهم يتدربون على تنمية مفاهيم ذاتية حسنة ورعايتها، ومواقف إنسانية سامية، ويوجهون اهتماماً أكبر لكل فرد في صفوفهم، وينمون لديه مهاراته. وسينسحب هذا النشاط بطبيعة الحال على الصفوف (العادية) ويستفيد منه الطلاب العاديون، وبالتالي سترتفع قدرات المدرّسين ويفيدون بقية الأطفال الآخرين.

وعندما يتوافر برنامج للمتفوقين في إحدى المدارس فسيُدرك الجميع أن التفوّق يستحق (المكافأة والتقدير وهذا بالتالي يستفزّ ويحرّض بقية الطلاب على التحصيل الأفضل والامتياز في التعلم والأداء، ونبدأ باكتشاف مواهب في مواضع لم نكن نتوقعها سابقاً. وخلاصة القول: أننا في سياق تأمين الاحتياجات الخاصة للموهوبين نعمل وبشكل غير مباشر على تشجيع العمل الجاد والتفوّق في مدارسنا بين الأطفال كافةً. وعلينا أن نتوقع هجمات مُعادية؛ لبرنامج الموهوبين، ولكن حينما يثبت المرء في مواقع إيجابية، فلابد أن يجد حوله حلفاء

---

ومتعاطفين وحتى المدرسون المناهضون للبرنامج سيلؤون باتباع (دورات لتربية الموهوبين ويشاركون بمؤتمرات مخصصة لهذا الغرض وعندما نقدم كتباً تعالج موضوع الموهبة سيتولد لدى الأقليّة المُعارضة اهتمام صادق بالموهوبين الذين يُساء التعامل معهم. ولحسن الحظ سيكون في كل منطقة تعليمية حُلفاء للموهوبين وبرامجهم أكثر من الأعداء، وسيعمل كثير من المدرّسين

بكل رغبة واندفاع على دفع البرنامج من خلال الإسهام بوقتهم وأفكارهم. وسيكون الكثير من المؤيدين الذين يستمتعون بالعمل وهم يرون أطفالاً موهوبين ذوي طاقات عالية؛ وإننا بحاجة إلى مزيد من الحلفاء للسير في برنامجنا، ولمحاربة الشعور بالوَحدة في أثناء القيام بالعمل.

## الإطار (المجالي) والتتابع المتسلسل لبرامج الموهوبين

يشير مصطلح الإطار المجالي والتتابع المتسلسل إلى فكرة: توافق الأهداف العريضة للبرنامج مع التجارب الصفيّة الفعلية التـــي تُمارس تطبيقياً. (فان تاسيل باسك Van Tassel Bask 1997) على أن النشاطات التعلمية للموهوبين في مجال معيّن، وفي مستوى صفي معين، ستؤثر بشكل مباشر في كل المجالات والمستويات. ومن هنا كانت الحاجة ضرورية للتركيز طويل المدى على تخطيط المناهج وتطويرها ابتداء من الصف الأول، وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وينبغي على (المنهاج الدراسي للمتفوقين) أن يركز على النقاط التالية: (1) تعديل المنهاج الحالي ليتوافق مع احتياجات الموهوبين. (2) تعديل مناهج أخرى مناسبة للتوافق مع احتياجات الموهوبين. (3) تطوير منهاج دراسي جديد.

وهناك نزعة معروفة، تقول: بتطوير المنهاج الدراسي على مستوى الوحدة الدراسية الواحدة، وليس على المستوى الأوسع الذي يشمل المدرسة والمنطقة التعليمية، فمثلاً: قد يقوم أحد المدرّسين بوضع وحدة منهاج خاصة لفئة من أعمار مُعيّنة من الطلاب الموهوبين، وإن هذا العمل ضروري وقيّم، وستأخذ هذه الوحدات خصوصية مُعيّنة وستفسّر، وتدرس فقط من قِبل ذلك الشخص الذي صمّمها كما أنها ستكون غريبة؛ وغير منسجمة مع الوحدات الأخرى التـــي قام بوضعها أساتذة آخرون، وبالتالي ستكون النتيجة (تكراراً دراسياً مُتعباً للموهوبين في الصفوف اللاحقة. ويقول المربـــي باسكا 1988 Baska) إنّ ثمّة اعتبارات يجب الاهتمام بها عند وضع أي خطة دراسية على مستوى المنطقة التعليمية وهي ذات صلة مباشرة بالإطار المجالي والتتابع المتسلسل لبرامج الموهوبين:

- ما مدى أهمية بعض المهارات والمفاهيم للمتعلمين الموهوبين؟
- إلى أي مدى يجب التوسع في تقديم تلك المهارات والمفاهيم؟
- ما محتوى المادة الجديدة التـــي سيتعامل الموهوبون معها؟
- ما الوقت اللازم لزج الدارسين في موضوعات معيّنة ذات عُمق مناسب؟
- هل يتمكن جهاز التدريس من التعامل مع طبيعة ومدى المنهاج المُقترح

وهناك أيضاً تساؤلات وقضايا على شكل تتابع تسلسلي للأشخاص القائمين على (تطوير المناهج) كالآتي:

- ما التحولات – التطويرية المراحل – القدرات التـــي يجب أخذها بعين الاعتبار في سياق تخطيط تتابع المنهاج؟
- ما الأثر التراكمي المنشود لزج الطلاب الموهوبين في قضايا منهاج دراسي مُحدّد؟
- كيف يمكن تنظيم التجارب التعليمية عند مُستويات مجردة بشكلٍ كاف لتستوعب طاقات المتعلمين الموهوبين بشكلٍ كامل؟
- ما المحتويات والعمليات والنواتج التـــي يُفترض أن تظهر في خطة المنهج الشامل وذلك في مراحل معيّنة من العملية المدرسيّة أي فوق 13 سنة.

إن هذه التساؤلات تحمل قضايا تساعد بشكل جذري على وضع خطة برنامج شاملة، كما أنّها ستفيد كثيراً في توافق أهداف البرنامج مع المواد الصفية، والمواد التدريسيّة والنشاطات والوحدات التعليمية.

## موت برامج الموهوبين

لقد تطرّق هذا الكتاب في الفصل الأول منه إلى الموجة المناهضة لفرز الطلاب الموهوبين، في صفوف خاصة بهم، وقد فسّرها بعضهم بأنها دعوة إلى التوقف والترهُّل عن متابعة برامج الموهوبين. وقد أشار المربـــي (رينـــزولّي) إلى هذه الظّاهرة، وحَذّر من أنها من أخطر القضايا في تربية الموهوبين. وقال: "إن إلغاء فرز المجموعات؛ يقضي على فُرص رائعة للطلبة الموهوبين والمتميّزين باستبعاد الصفوف – غير المجانسة وهذا ما يشكل قضية بارزة في إشكاليّة تربية الموهوبين".

أما المربّون أمثال: هايكي، وموسلي، وستاركو Hickey, Mosley and Starko 1990 فقد حدّدوا مشكلات أدّت إلى عُزلة لدى مدرّسين وإداريين وأولياء أمور لطلاب لديهم مشكلات وقدرات متوسطة أو متدنيّة وأدّت إلى نفورهم.

- يبدو أن البرنامج نوع من التسلية والمرَح كأنه إضاعة للوقت.
- يعتقد بعض المدرّسين بأن أولئك التلاميذ؛ لديهم حافز ودافع، ومن السهل تعليمهم، ويتمتعون بفرصة رائعة للتعلم غير متوافرة في الصفوف العادية، مع صراع شديد بجانب طلبة ذوي تحصيل مُتدنٍ، وبعض تلاميذ ذوي صعاب تعلّمية أيضاً.
- يعتقد بعض أولياء الأمور بأن النخبة من الطلبة ستفيد من فرص لا يستطيع أولادهم الوصول إليها.
- يشعر بعض الطلاب الذين لم يتم اختيارهم في برنامج الموهوبين بالاستياء والامتعاض ويصبح (مفهوم الذات) لديهم مُتدنياً.
- يفشل الطلبة الذين لم يتم اختيارهم لبرنامج الموهوبين، في تطوير مهارات القيادة في شخصيتهم.
- يلح معظم أولياء الأمور على حصول أولادهم على أفضل المدرّسين.
- يقول بعض المهتمين بالتربية، إن أنشطة الموهوبين تصلح لفئات الطلاب كافة وعلى حدٍّ سواء دون تمييز.
- من المحتمل ظهور سمات الغرور والتكبر بين المشاركين في البرنامج.
- إن برنامج الموهوبين يفتح الطريق أمام ظاهرة التنافس – غير الصحّي – ويمارس ضغطاً على الطلاب الموهوبين.
- تتطور لدى الموهوبين سُلوكيات سيّئة غير مرغوب فيها كالغرور والشعور بالوصول للكمال.
- يستوي بعض الموهوبين في ظل برنامج المتفوقين ويتوقف الشعور بالتفوّق لغياب التنافس ووصوله للحد الأدنى بين الموهوبين.
- يضطرب العمل الاعتيادي الروتيني الذي يُسحب منها (الموهوبين) من الصفوف.
- تخسر الصفوف العادية النظامية الإسهامات القيّمة التـــي يُقدمها الطلاب الموهوبين.
- هناك تركيز زائد للحاجة على استخدام درجات مقاييس الذكاء في عملية اختيار الطلبة المتفوقين.
- عند تزويد (صفوف الموهوبين) بالمعدّات المكلفة جداً ترتفع الأصوات المُنادية بعدم تكريس فكرة النخبة في المجتمع، وبالتالي يشعر الموهوبون بالعُزلة والغُربة.
- يعتقد بعض المدرّسين بوجوب التركيز على الطلاب الأقل قُدرة لأن هؤلاء يشكلون (الأغلبية) في المجتمع.
- في حال تكريس برنامج الموهوبين، ستظهر مشكلة التكرار في محتوى الكتب في الصفوف اللاحقة.
- يتوقف التواصل بين مدرسي الموهوبين من جهة ومدرسي الصفوف العادية – النظامية من جهة أخرى.
- يتوقّف تدريب مدرّسي الصفوف النظامية في أمور تربية الموهوبين.
- يعتقد كثير من المدرسين بأنه يمكن تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين ضمن الصفوف المختلطة القُدرات من خلال إفراد

هؤلاء الطلبة بموضوعات خاصة ضمن نظام الفريق الواحد.

- يبدو البرنامج لأول وهلة على أنه مكافأة للطلاب المهذّبين والمتعاونين والمتفوقين في إنجازهم العلمي أي يتحول إلى: رمز لمكانة معيّنة.
- قد يتفوق طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية دون المشاركة في برنامج تربوي خاص للموهوبين في المرحلة الابتدائية.

وقد طرح المربـــي (ستاركو Starko 1990) ملاحظات إيجابية في سياق برنامج الموهوبين.

- إن البرنامج حافز أكاديمي جيد، ويؤهل الطلبة بشكلٍ ممتاز للعمل الأكاديمي اللاحق.
- إنه يُلحق إلغاء لظاهرة الملل والضّجر عند الموهوبين.
- يحصل الطلبة الموهوبون على فُرص كثيرة لمتابعة اهتماماتهم.
- في ظل البرنامج تظهر آثار إيجابية بخصوص النضج الاجتماعي والعاطفي.
- هناك فُرص أكبر لتعلم اللغات الأجنبية وتحديداً الفرنسية.

أما المربـــي (بيرسيل Purcell 1995) فقد وجد عاملين إيجابييْن في الاستمرار والبقاء للبرنامج الموهوبين:

- الاقتصاد الصحيح والمفيد لتمويل البرامج من الدولة.
- تفويض من الدولة لتوفير تعليم الموهوبين.

ودون هذين العُنصرين، فإن المزيد من برامج الموهوبين سيتوقف ويتلاشى ويصبح عُرضةً للزوال.

أما المربـــي (رينـــزولّي 1995) فيُقدم الانتقادات التـــي أثارَها الناقد (سابون – شيفين Sapom-Shevin 1994) وقد قَدّم (رينـــزولّي) أيضاً حلولاً لنقاط النقد على شكل بنود، نقاط النقد لتربية الموهوبين سابون – شيفين:

- يبرز لدى (المتفوقين سمات سلوكية متميزة) تظهر للعَيان من خلال قدرات استثنائية أعلى مُستوى من الأطفال كافة في شتى المجالات.
- توجه لبرنامج الموهوبين تهمة (العنصرية؛ والنخبويّة racism and elitism) وهما ظاهرتان بارزتان في – المجتمع الأمريكي – .
- إن برنامج الموهوبين خدعة مكلفة مالياً.
- برنامج المتفوقين يخلق آباءً هجوميين يعتدّون بأنفسهم وبأولادهم كثيراً.
- إن دافعي الضرائب يدعمون أقليّة صغيرة من الموهوبين بأموال يمكن توجيهها لمساعدة أغلبية كبيرة من العاديين.

ولعل القارئ يُدرك أن نقاط الضعف والأخطاء والنقد؛ تقع داخل تصميم برنامج الموهوبين: (هايكي، موسلي، ستاركو، سابون – شيفين Hickey, Mosley, Starko and Sapon-Shevin 1994, 1982).

أما المربّون (رينـــزولّي، وفيلدهاوزين، وترفنغر 1992 ,1995) فيرون أن المشكلة تكمن في المصطلح: موهوب، ويقترحون: – نقل المصطلح موهوب من اسم وعَنْونة للطلبة، إلى وصف دقيق للخدمة التعليمية والبرنامج الذي يُقدّم لهذه الفئة المتميّزة. وبذلك يصبح الهدف الأسمى (تطوير الموهبة والسلوك الموهوب) وهذا التوجيه بطبيعته سيشمل تقديم خدْمات خاصة لجميع الأطفال، وبالتالي: إدخال التدريبات في المهارات الفكرية العالية والإبداع ضمن الصفوف – العادية المنظمة – . ويقول رينـــزولّي: "إن عدداً لا بأس به من الطلبة المتميزين في كل صف، يستحقّون نوعاً ملائماً وخاصاً من التربية والتعليم، وعندها سيتم التركيز على المدى الكامل للمواهب أي تربية كل الأطفال دون استثناء". وهنا تبرز من جديد (مشكلة العدالة) والمساواة التـــي تؤكد مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة والأفراد. والسؤال الصعب الذي بقي وسيبقى مطروحاً، – هل نستطيع

القيام بخدمات خاصة للموهوبين؟ سيكون الجواب بالنفي، في سياق توصية المربين بدمج برنامج الموهوبين الدراسي مع برنامج العاديين ولتحقيق هدفٍ كهذا يطرح (رينـــزولّي) نموذج الإثراء لكافة المدرسة وكافة المدارس وسنأتـــي إلى تفصيله بشكلٍ مُسْهب في الفصل السابع، ويَتمحْور نموذج (رينـــزولّي) بإدخال نشاطات الإثراء المحصورة (بالموهوبين)، في (الصفوف العادية وتعميمها) على سائر الطلاب بجهود مُنسِّق لديه تدريب عالٍ في التعامل مع الموهوبين؛ أو المدرس العادي المدرّب. وتشمل مواد الإثراء: - تنمية القدرات الإبداعية ومهارات التفكير. - تطوير مهارات البحث العلمي ومفهوم الذات وغيرها.. في إطار الاهتمام بفتح الأبواب إلى برنامج الموهوبين لأكبر عدد من الطلبة، وبهدف التخفيف من تهمة النخبة يجري تحديد مجموعة من طلاب المدرسة تتراوح نسبتها بين (15-20%)؛ ويُتفق عليها بين كافة المعنيين على أنها: الشريحة الموهوبة. ويجري تشجيع هذه الشريحة على ممارسة بعض المشاريع المُستقلّة ضمن غرف خاصة تحت إشراف مُنسِّق برنامج الموهوبين. ويمكن لسائر الطلبة الذين يبرهنون على دافعيّة عالية وطاقة إبداعية متميّزة أن يتابعوا مثل هذه البرامج. وبهذه الطريقة التـــي يطرحها رينـــزولّي يمكن دمج برنامج الموهوبين بالبرنامج المدرسي العادي. ولكن لتوفير الفُرص للموهوبين لابد من الاجتماع بطلبة من مستواهم الأكاديمي نفسه وذلك لخلق بيئة اجتماعية ودعم فكري لهم يحميهم من العُزلة والتقهقر إلى مستويات مُتدنيّة.

أما المربـــي (فيلدهاوزين Feldhusen 1992) فقد طرح حلاً لمشكلة مصطلح تسمية الموهوب، والدمج في المرحلة الثانوية من خلال نموذجية المسمّى: "تحديد الموهبة وتطويرها" وتشمل طريقته على "انتقاء تشخيصي" لتحديد الطلبة الذين قد يستفيدون من الخطة الدراسية ذات المستوى العالي؛ والخطوات التسارعية؛ والمنهاج الإثرائي. وتتوافر في هذه الخطة فرص عديدة منها: صفوف الشرف الاختيارية، والتسارع الدراسي؛ والقبول المبكر في الجامعات والكليات، إضافة إلى برامج دراسية في العطلات الأسبوعية والصفيّة وبعض الأندية المتخصّصة. وستتمكن المدارس بهذا الأسلوب من تقديم خدمات خاصة للشباب الموهوبين في مواد مثل: الرياضيات؛ والكيمياء، وعلم الحياة، والتصوير، وتستطيع المدارس في الوقت ذاته، أن تتحاشى بعض المشاكل المرافقة لكلمة الموهوب والموهبة.

## الخلاصة

إن المكوّنات الأربعة الرئيسية لبرنامج تربية الموهوبين هي:(1) أهداف البرنامج وفلسفته. (2) التعريف والتحديد. (3) التوجيه والتدريس فرز الطلبة والتسارع والإثراء. (4) التقويم والتعديل. وبإمكان أي شخص أن ينظر إلى البرنامج على أنه سلسلة من تساؤلات: مَن، ماذا، أين، متى، كيف، ولماذا؟

وهناك خمس عشرة إشكاليّة، تُرافق تخطيط البرامج تسير على النحو الآتي:

1. تحديد وتقييم الاحتياجات وتهدف إلى تحديد التفاوت القائم بين الوضع الحالي لمنهاج تربية الموهوبين والمنهاج المنشود والمأمول في المنطقة التعليمية.
2. تدريب مبدئي تمهيدي وإعداد لجهاز التدريس، وتحديد الوضع الحالي لتربية الموهوبين، والتعرّف على الخطط والتشريعات القانونية بقصد وضع خطة مناسبة.
3. بيان مكتوب عن فلسفة ومسوغات البرنامج يشرح الأهداف وأسباب وجوده.
4. يجب تحديد أنماط المواهب الواجب استيعابُها في البرنامج، إضافةً إلى عدد الدّارسين.

5. يجب أن تنسجم أساليب تحديد الطلاب ومعاييره مع تعريفنا للموهبة، ونوع البرنامج الذي يجري التخطيط له.

6. يجب أن تشمل أساليب التحديد على خُطط لاستيعاب الإناث الموهوبات، والمنحدرين ذكوراً وإناثاً من خلفيات عِرقية وثقافات مُختلفة، إضافة إلى الطلبة المحرومين والمعوقين.

7. يجب التخطيط بشكلٍ دقيق بكل الأمور المُتعلّقة بمسؤولية جهاز التدريس وضوابط المحاسبة التربوية.

8. يشمل جهاز العاملين والخدمات المساعدة؛ الاختصاصيين في علم النفس، والمرشدين التربويين، والمنسّقين الحكوميين، والمستشارين.

9. يُفترض بخطط البرامج أن تشمل بدائل إثراء؛ وتسارع دراسي لتطوير المواهب الراقية والمعارف.

10. يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الوضع الإداري والتنظيمي مثل: البناء، وحفظ السجلات، والتعديلات التـي تطرأ على الميزانية، وغيرها...

11. عدم تجاهل الحاجة إلى المواصلات ووسائل النقل.

12. تستطيع المنظمات الاجتماعية أن تُقدّم رحلات ميدانية للإثراء في مجالات الثقافة المهنية، وتقديم المشورة والنصح.

13. تبدأ ورشات التدريب (في أثناء الخدمة) بتقديم معلومات نوعيّة ومن ثمّ تتوجه نحو: تحديد الطفل المتفوق والموهوب.

14. يجب التفكير بالاحتياجات المالية والتكاليف منذ بداية تخطيط البرنامج.

15. الاهتمام بعملية التقييم للمحافظة على بقاء البرنامج وتوسعه واستمراريته؛ ويجب تقييم كل عنصر من مكوّنات البرنامج؛ وهناك نوعان من التقييم: آ – التقييم التصحيحي التقويمي ويهدف إلى إجراء التعديلات، وإدخال التحسينات الضرورية؛ ب – التقييم الإجمالي: الذي يقيم النجاح النهائي للبرنامج ومداه.

ويجب أن يقتنع أعضاء مجلس الإدارة المدرسية، ومنطقة التعليم؛ بأن الطلاب الموهوبين لهم احتياجاتهم الهامة التـي تحتاج إلى رعاية وتلبية وتنمية ويأتـي الدعم بتوعية الأعضاء وزجّهم بالمسؤوليات تجاه البرنامج المُخطط.

أما اعتبارات الإطار المجالي والتتابع فإنها تشير إلى التوافق بين وحدات البرامج والنشاطات الصفية الفعليّة وتطابقها مع أهداف البرنامج وغاياته النهائية. وتدل اعتبارات التتابع المتسلسل إلى التنسيق الواجب توافره بين محتويات المنهاج الدراسي، والخطط التطويرية المستقبلية. وثمّة أسباب تدعو إلى ترهّل وموت برنامج الموهوبين وهذه تشمل إضافةً إلى الحركة المناهضة لفرز الموهوبين وتربيتهم، اعتقاد بعضهم أن هذا البرنامج لا يعدو أن يكون نشاطات ترفيهية. ويعتقد بعض أولياء الأمور والمدرسين بأن برنامج الموهوبين – وهم على حق بعض الشيء – يحرم الأغلبية من الطلاب، من فُرص التعلّم الراقي؛ ويفصل بين (الموهوبين/والعاديين) وبين الموهوبين/ومدرّسيهم عن بقية البرنامج المدرس العادي؛ وعدم توافر تدريب مُتخصص لمدرسي الموهوبين؛ واستياء الطلبة الذين يُستبعدون عن البرنامج، وحصر أساليب تحديد الطلبة المتفوّقين بالاعتماد المتطرّف على درجات ومقاييس الذكاء؛ والضغط الذي يتعرض إليه الدارسون في البرنامج. وأن البرنامج هو مُجرد مكافأة للتحصيل العالي، والإنجاز الجيّد؛ والتعاون والطاعة للمدرسين والمظهر اللائق. أما (بارسيل Purcell) فقد شدّد على اقتصاد الدّولة لضمان بقاء البرنامج واستمرارية التمويل؛ ومدى تبنّي الدولة وتدعيمها له.

وقدّم (رينـــزولّي) حلاً لمشكلة التسمية والمصطلح بطرح نموذج (الإثراء لكافة المدرسة) أو المدارس دون تضحية بخصوصية المتفوقين. وطرحَ (فيلدهاوزين): نموذج تحديد الموهبة وتطويرها من خلال انتقاء تشخيصي للموهوبين؛ يضمن الإثراء والتسارع؛ ويستخدم صفوف الشرف الاختيارية؛ والقبول المبكر في الجامعات، والأندية المتخصصة وبرامج العُطل

الأسبوعية والصيفية وكلها بدائل تتحاشى النقد والأخطاء التـــي وقعت بها النماذج والحلول السابقة.

## ملحق (3-1): فلسفة البرنامج: مسوغاته وأهدافه

يمكننا إيجاز فلسفة البرنامج بتأمين (بيئة تربوية) للطلبة الموهوبين، تضمن لهم فُرصاً لتطوير قُدراتهم إلى الحد الأقصى، وبالتالي تمكينهم من تحقيق مساهمة فعّالة لأنفسهم؛ ومجتمعهم.

ويمثل الموهوبون مجموعة من الطلبة يمتلكون أساليب تعلم وأبعاد تفكير تتطلب تجارب وخبرات تتجاوز البرنامج المدرسي (العادي – التقليدي)، أي أننا نطالب بتربية (للموهوبين) تتماشى مع قدرة كل طفل على التعلم: (كابلان Kaplan 1974).

ويعمل برنامج الموهوبين على تلبية الاحتياجات النفسية، والاجتماعية، والتربوية، والمهنية للطلبة. كما يساعد على تربية الأفراد الموهوبين ليأخذوا المبادرة ويقبلوا حمل المسؤولية، ويقدروا على اتخاذ قرارات ذكية، ويمارسوا التعلم المستقل؛ والذاتي، وحل المشكلات: يقول (كابلان):

"إن برنامجنا يتضمّن إجراءات إدارية، واستراتيجيات تعليمية، تؤمّن فُرصاً كافية للفكر ليستزيدوا من المعرفة، ويمارس – فهم الذات – إنه يعمل على تأمين احتياجات – أقلية موهوبة – ويطور إجراءات وظيفية لتحديد الموهوبين في المدرسة، ليتمكّنوا من التعبير عن مواهبهم، وتطويرها. إن هذا البرنامج سيُحرّض الاهتمامات الفردية ويطور قدرات الدارسين في المجالات الإبداعية والأكاديمية، ويؤمّن للمشاركين المتفوّقين تجارب تعليمية راقية المستوى تتسم بالتحدّي وغير متوافرة أصلاً في المنهاج المدرسي العادي".

وعند الانتهاء من المرحلة الابتدائية سيتمكّن أمثال هؤلاء الطلاب، من الكشف عن قدراتهم في المهارات الأساسية، لأن البرنامج المخصص لهم سيؤمّن الكثير من الفرص التـــي تساهم في تطوير (الوعي بالذات)؛ واكتشاف نقاط القوة في شخصيّتهم، ويطرح أمامهم مسؤولياتهم الشخصيّة، وهذه كلها أمور لا تتوافر في البرنامج التدريسي – العادي.

وسيتمكن الموهوبون من اكتشاف اهتماماتهم الشخصية من خلال الدراسة الذاتية المُستقلة، والانخراط في الخدمات المُجتمعيّة وستؤمّن لهم الفرصة لتنمية مستويات التفكير العليا، وعمليات التطوير الذاتـــي ورعايتها، وبالتالي سيتحوّلون إلى أفراد مُنتجين.

إن تأمين بيئة تعلمية ملائمة؛ تُمكّن الموهوب من تطوير قدراته وإمكاناته الاستثنائية، وخاصةً عندما يتعلّق الأمر باتخاذ القرارات، ووضع الخطط، والأداء، والمحاكمة؛ والإبداع والتواصل. وإن هذه الخبرات كفيلة بتطوير خيارات أرقى من التحليل والتركيب والتقويم والإنتاج.

وإن النشاطات والتجارب المرافقة للبرنامج ستعمل على تحريض ملكة التفكير النقدي، والاستيعاب، والقدرة والإبداع. وفي سياق هذا الجهد، يتم تهيئة الطلاب لمواقف اجتماعية، وعملية مُتقدمة، وواعية، وبالتالي: يزداد لديهم الوعي والفهم للمهارات الأساسية؛ وينمو لديهم الوعي المهني، وتتحقق العدالة بين الجنسين وتزداد الخبرات بين كافة الأعراق والسلالات والأجناس.

إننا بهذا؛ سنطوّر قدرة الموهوبين على ترجمة المعلومات إلى أهداف إنسانية ونُحرّض القدرات الذاتية ونشجّع الطلاب على الاعتماد على أنفسهم، ونؤمّن لهم مفاهيم ذاتية إيجابية، وبالتالي: نرعى كلاً من الذات الشخصيّة والآخرين معاً.

وتكمن فائدة أي برنامج للموهوبين في توفير الخبرات والتجارب الهادفة من خلال أساليب فعّالة ذات كفاءة عالية تعمل

على رفع العملية التربوية والتعلّمية وتطوير الفرد إلى أقصى درجة ممكنة؛ وتخفض عناصر الملَل والضّجر والارتباك والإحباط إلى أدنى درجة ممكنة، (فوكس Fox 1979).

# مصطلحات الفصل الثالث

| إنكليزي | عربي |
|---|---|
| Accountability | مُساءلة محاسبة |
| Alternatives | بدائل |
| Challenges | تحدّيات |
| Choices | خيارات |
| Collective | جماعيّة |
| Community resources | مصادر المجتمع المحلي |
| Considerations | اعتبارات |
| Consistent | ثبات/اتّساق |
| Consultants | مستشارون |
| Contents | مُحتويات |
| Convincing | مُقنعة |
| Counselors | المرشدون |
| Diagnostic | تشخيصي |
| Differences | اختلافات |
| Elicit | يستثير |
| Elitism | النخبويّة |
| Elitist | نخبويّة |
| Endorse (agree) | يُوافق |
| Endorsement | موافقة/قَبول |
| Expensive hoax | خدعة مُكلفة |
| Experts | خُبراء |
| Fundamental Problems | مشكلات أساسية (جوهرية) |
| Governmental coordinator | مُنسّق حكومي |
| Group participation | مشاركة الجماعة |
| Grouping | فرز المجموعات |
| Individual | الفرد |
| Individualistic | فردي |
| Inputs | مُدخلات |
| Interaction | التفاعُل |
| Interests | اهتمامات |
| Issues | قَضايا |
| Meet the needs | يُلبــي الحاجات |
| Modifications | تعديلات |
| Operational steps | خُطوات إجرائية |

| | |
|---|---|
| Outputs | مُنتجات |
| Passive acceptance | موافقة سلبية |
| Practical | عمليّة |
| Processes | عَمليّات |
| Product | الناتج - الحاصل |
| Productive | مُنتِج |
| Provisions | أحكام - قواعد |
| Pullout | سَحْبٌ من.. |
| Racism | عُنصرية |
| Responsibility | مسؤولة |
| Selection | اختيار - انتقاء |
| Selection | عملية الانتقاء |
| Side by side | جنباً إلى جنب |
| Steering committee | لجنة توجيهية |
| Talent pool | حوض الموهبة |
| Techniques | تقنيّات |
| Theoretical lectures | محاضرات نظرية |
| Time table | جدول زمني |
| Variability | اختلاف |
| Warning | إنذار - تحذير |
| Wearisome repetition | تكرارٌ دراسيٌ مُتعب |
| Workshops | ورشات عمل |

# تحديد الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتعرّفهم

# IDENTIFYING GIFTED AND TALENTED STUDENTS

*"بدلاً من تطوير خطوات ومناهج لتعرّف الموهوبين، وتحديدهم وتخطيط البرامج لهم، وهي مجهودات انتقائية نخبويّة Elitist ينبغي أن تعكس برامجهم الخليطة السكانية الأمريكية باعتبارها مجموعة مهاجرين من مئات الأعراق والأجناس، ذات الطابعَ الجمَاعي Pluralism".*

سوزان ريتشيرت E.Susanne Richert (1991) ص 93.

هنالك العديد من الاستراتيجيات المختلفة المتباينة والسياسات للتعرف على الموهوبين وفرزهم تماماً كما هو الحال في تعدّد برامج الطلبة الموهوبين وعن فلدها وزن وهوفر وسيلر (1990) أن الطريقة المثالية لم تتطور بعد.

وكمثال لما تقدّم؛ هناك برامج ترتكز على مقاييس الذكاء ودرجة اختباراتها، كمعيار لقبول الطلبة لبرنامج الموهوبين في ضوء معيار الذكاء؛ واختيار من يحصلون على نتائج ذات دلالة عالية على مقياس الذكاء؛ أو اختيار 3 - 5% بغض النظر عن درجة الذكاء على أن يمثّلوا قمّة الصف الدراسي أو مجموعة الطلبة الأوائل، كفاءةً أو تحصيلاً أو قدرة متميّزة عليا. واستناداً لرأي المربيّن كاسيدي، وجونسون Cassidy and Johnson (1986) فإن بعض الولايات الأمريكية تُعرّف الموهبة والموهوب، في إطار مُحدد هو "الـ 3%" من الأفراد أو الطلبة الذين يقعون في نقطة القمّة في قُدراتهم العقلية. وهناك ولايات تُعرّف الموهبة بأنها الحصول على انحراف معياري فوق المتوسط (أي حوالي 2.28%) من الطلبة الأوائل في حقل النمو الفكري. وهناك ولاية أمريكية ثالثة تسمح للموهبة الفنيّة ومواهب مثيلة لها "ولكنها تشترط حصول الطالب على درجة 130 أو أعلى مقياس الذكاء ليكون في عداد المتفوّقين ودمجه مع الموهوبين".

أما الدّورات الدراسية الصيفية التـــي تُقام في الكليّات *والمدارس الثانوية* من أجل الطلبة الموهوبين أسولين ولوبكويسكي شوبليك 1997 سنبوولوبينكي 1997 كوهين 1991 انظر الفصل الخامس القدرة المدرسية، واختبار الاستعداد المدرسي في الرياضيات، والمحاكمة الشفهية، فهذه تبقى دوماً المعيار الأساسي للانضمام إلى البرامج في العديد من برامج البحث عن الموهبة. وهناك برامج أخرى، تؤكد المنهج المتعدّد الأبعاد كمعيار يشبه إلى حد ما فكرة الاختيار على أساس درجات مقياس الذكاء، وفيه يقوم المدّرسون بمراجعة درجات الذكاء للطلاب بالإضافة إلى درجات التحصيل المدرسي، قبل ترشيحهم لبرنامج الموهوبين[1].

هناك أيضاً، اتجاهات مُتعددة الأبعاد أُخرى، تُحدّد الطلاب الموهوبين اعتماداً على تفوقهم في أحد المعايير وخصوصاً المكوّنات الخمسة لتعريف الموهبة المُعتمد من وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وهي: القدرة العقلية العامة، الموهبة

1 عام 1994 – اختبار القدرة المدرسية وتمت مراجعته وسمي بالاختبار التقيمي المدرسي والمقطع الثالث يتعلق باللغة الإنكليزية المكتوبة قدم تم تجاوزه.

الأكاديمية الخاصة، الإبداع، فن القيادة، الموهبة في الفنون البصرية أو الحركيّة. وهنا أيضاً يقول المربيان كاسيدي، وهوسلر Cassidy and Hossler (1992) بأن معظم الولايات الأمريكية قد تبنّت تعريفاً للموهبة ينسجم مع التعريف الفيدرالي، ويُستخدم في توجيه عملية التحديد والتعريف بالطلاب الموهوبين.

وفي نهاية هذا الفصل سنرى *جدولاً لتحديد الطلاب* قام بوضعه المربـــي (*بولدوين* Baldwin 1985) والذي يُقيّم 11 - 12 موهبة تشمل معظم المواهب الواردة في تعريف وزارة التربية الأمريكية. وهي ليست مثل طريقة وزارة التربية التي قد يتم فيها اختيار الطالب على معيار بولدوين واختباراته للحصول على مجموع نقاط تسهل عملية مراتب الطلاب.

وقد قدَّم (ويلكي عام Wilke 1985) دراسة قامت بها مؤسسة ريتشاردسون عام Richardson Foundation 1985 والتـــي شملت 1172 منطقة تعليميّة؛ وأظهرت النتائج أن الأسلوب الأكثر شيوعاً في تحديدي المواهب والموهوبين يعتمد على: معيار ترشيح المدرسين ونال نسبة 91% ثم معيار اختبارات الذكاء ودرجاتهما؛ ونال نسبة 90% ثم درجات تحصيـــل الطلبة الدراســـي؛ ونال نسبة 50% ثم ترشيح أولياء الأمور، والترشيح الذاتـــي للطلبة ونال 6%.

ويشير (كريمر Cramer 1991) أن معظم المربّين المهتمين بموضوع الموهبة يتفقون على أن قضية تحديد الموهوبين تبقى مشكلة مركزية؛ وكانت المشكلة 12 بين 29 من الخبراء التربويين الذين شاركوا في الاستبيان الخاص بالموهبة والموهوبين.

## نظرة أولية

سيتناول هذا الفصل مراجعة القضايا التـــي تسبب تعقيداً للقضية الهامة، والدقيقة أصلاً، ونعنـــي بها"اختيار المشاركين في برنامج تربية الموهوبين". إن الوعي العميق والإدراك لهذه القضايا سيُساعد القائمين على تطوير البرنامج، برسم إجراءات معقولة وعادلة، ودقيقة وملائمة لأهداف البرنامج. إذ يعتبر الاختبار غير مطابق لأهداف البرنامج، فمثلاً لو قُدم للأشخاص الذين يحصلون على نقاط عالية في الإبداع قُدم لهم برنامجاً مبنياً على الحقائق ولا يشتمل تغيراً متشعباً فإننا عندئذ سننتقل إلى وصف الإستراتيجيات والأدوات المُتّبعة في عملية تحديد الطلاب، وإضافة لذلك، سنُشير إلى مزاياها، ومصاعبها جنباً إلى جنب مع مُقترحات تهدف إلى تفسيرها واستخدامها بشكل مُلائم (ستيرنبرغ وكلينكونبرد 1995).

## أفكار وقضايا مرتبطة بتحديد الموهوبين

### مزايا وعيوب أساليب التحديد الشكليّة الرسمية

عبّرت المربية ديفيدسون Davidson (1986) في مقالتها "مناهضة أساليب التحديد الرسمية"؛ عن إحباط عميق وعدم رضى، بإجراءات الاختبارات والتقويم والترشيح التـــي تتبعها السلطات الرسمية الحكومية في سياق عملها لتحديد الطلبة الموهوبين. وتقول إن هذه الإجراءات لا تسمح بالكشف عن القدرات الحقيقة للطلبة في جوانب معيّنة يتفوّقون فيها، ويهتمون بها (انظر القائمة 1.4) . ودلّلت على ذلك، أن طالباً يحصل على 110 نقاط على مقياس الذكاء قد تبرز لديه موهبة مُتميزة عن طالب آخر درجة ذكائه 140 ويتم على أساس هذا المعيار اختياره لبرنامج الموهوبين. كما أن اختبارات الإبداع بذاتها لا تستطيع قياس كل جانب من جوانب إبداعيّة الطفل.علاوة على هذه العيوب، تقول المربيّة ديفيدسون Davidson، إن ترشيح المدّرسين وأولياء الأمور، والأقران يمكن أن يأخذ أسلوباً مُتحيّزاً للطلبة المنحدرين من أصول أمريكية فقط.

طرحت ديفيدسون حلاً مُصمماً من ثلاث خُطوات. أولاً: مصمم على أساس عدم استبعاد الموهوبين الحقيقيـــين باعتماد

نظام اختيار الطلاب على أساس الحصص ويضم 15 - 20% من طلاب المدرسة، ويتم تحديدُهم وفق فلسفة احتياط الموهبة الذي وصفه المربيان (رينـــزولي Renzulli 1997 وريس 1994). ثانياً: الطلبة الذين يحصلون على 90% أو أكثر من اختبارات الإبداع والتحصيل والذكاء. ثالثاً: اعتماد الترشيح (غير الرسمي وغير الحكومي) بحيث يرشح الطلاب من قبل المدرسين وأولياء الأمور على شرط اعتماده أساساً على الملاحظة في مجالات الإبداع، والتفكير النقدي، ومهارة حل المشاكل والدّافعية.

## من 3 - 5% من أوائل الطلبة أو أسلوب حوض الموهبة الحرّة الكامنة

إن الأسلوب التقليدي لاختيار الطلاب للمشاركة في برنامج الموهوبين يسير على الشكل الآتي: تقوم لجنة مدرسية – في كل فصل خريف – لاختيار الطلاب بمراجعة بيانات عن المرشح مأخوذة من مصادر مختلفة مثل نتائج اختبارات التحصيل للطالب، والقدرات، وترشيحات الدوائر الأخرى. وبعد ذلك، يجري اختيار 3 - 5% من الطلبة، ويسمّون *بالموهوبين* وتنتهي عملية الاختيار لعام دراسي معيّن.

**القائمة (4-1)**

---

**القضية ضد التعرّف الشكلي على الموهوبين**

- إن المعطيات التالية هي تلخيص للأضحوكة الساخرة غير الموثوقة التي تعرض كيف أن الاختبارات الشكلية للتعرف على الموهوبين تستبعد بطريقة إقصائيّـــة أولئك الطلبة الموهوبين حقّاً من البرامج الخاصة بفئة المتفوّقين.
- جون، John أُحَبَّ رياضة الجري، وكان جيّداً بها. وكان يركض دوماً أربعة أميال في طرق الرّيف من المدرسة إلى البيت. وفي شهر سبتمبر – أيلول المبكر، باشرت مدرسة جون عملية انتقاء الطلبة للفريق الخاص باجتياز الطريق الريفي لرياضة الجري. واعتماداً على معيار ترشيح الرفاق و تزكيتهم، شاهد بعض زملاء التلميذ جون وهو يمارس الركض الرياضي فرُشحَ مرة واحدة، وأحرز نقطة واحدة. ورشحَ الأساتذة أولئك الطلبة الذين يرتدون سراويل الرّكض الزاهيّة؛ والذين يبدون مؤهّلين لهذه الرياضة. وقد لاحظ أحد الأساتذة التلميذ جون يعاكس كلباً يجري؛ وفكر بأنه سريع في رياضة الجري فزكّاهُ بنقطة إضافيّة. أما ترشيح وتزكية أولياء الأمور؛ فقد تبيّن أو والدَ التلميذ جون يعتبر رياضة الجري تافهة وسخيفة، ومع ذلك فقد نال جون نقطة إضافية لأنّ أباه شعر أن ابنه سريع الجري.

وفي اختبار كاليفورنيا الخاص بمهارات رياضة الجري، إضافة إلى اختبار كتابي، نال التلميذ جون درجة 56 في المائة، لأنه لم يكن يعرف مصطلحات مثل:

الوصول لنهاية خط الجري، وتنظيم خطوات الجري.

أما الطلاب الآخرون فقد أخذوا دُروساً تدريبيّة في رياضة الجري، بينما حصل جون على درجة أو نقطة واحدة.

والإختبار الخاص بالقدرة الرياضية للجري؛ يُقيّم بشكل جزئي أولئك المشهورين في تلك الرياضة المُحدّدة، والعضلات التي تستعمل فيها.

وحين واتت فرصة الجري لجون، فإن أستاذه قيّم فقط أسلوبه ومظهره وأعطاه نُقطتين – كدرجات لتقييم مهارته–.

وهكذا كان مجموع نقاط التلميذ جون في تقييم أدائه الشكلي سبع نقاط، ومع خسارة 15 فإنه لم يكن حتى قريباً مما كان مُتوقّعاً.

وإن من الحكمة من هذه القصة والعبرة الأخلاقية لها، تتضمّن الآتي:

"كثيرون من التلاميذ الذين يمكن أن يستفيدوا من الإثراء والبرامج المختلفة لم يتم التعرّف عليهم، وإن التعرف الذي يهتم بالشكليّات يتيح لهم عرض قدراتهم الفعليّة في مجالات القدرات المتميّزة".

---

- كارين ديفيدمَنْ – 1986 –

ويزداد تبنـــي كثير من المدارس، أسلوب المربيان (رينـــزولّي Renzulli 1997)، وريس الذي *يعتمد على أسلوب احتياط* أو حوض الموهبة انظر الفصل 7. ويُطبق هذا الأسلوب في أمريكا وكندا وبعض البلدان الأخرى. ولأسباب وجيهية رينـــزولي 1986 ص 76، وفي ظل هذا الأسلوب المنفتح والمرن؛ ترتفع هذه النسبة إلى 25% في المجتمعات المتقدمة التـــي

تضم أعداداً كبيرة من الطلبة ذوي القدرات العالية؛ وقد ترتفع إلى 100% في بعض التجمعات السكانية الاستثنائية. ومن خلال هذا الأسلوب أيضاً، يقوم بعض الطلاب الذين يتمتعون بدافعيه عالية وقدره إبداعية باختيار مشروع أبحاث مُكثف أو أي عمل أدبـــي أو فنـــي إبداعي. أما الجوانب الجذابة في أسلوب المربـــي رينـــزولّي Renzulli في اختيار الطلبة الموهوبين فتكمن في العناصر الآتية.

(a) إن أسلوب احتياط أو حوض الموهبة يُمكن أعداداً كبيرة من الطلاب من الاستفادة من الفُرص والموارد المتوافرة، والتشجيع اللازم الذي تؤمّنه البرامج التربوية الخاصّة، وبعبارة أخرى، تبقى الأبواب مفتوحة أمام الطلبةً الذين لا تتوافر لديهم مواهب يمكن قياسها من خلال الاختبارات أو يُعترف بها من قبل المدُرسين. كما كررّ رينـــزولي Renzulli أن أكثر المُبدعين المساهمين في تحسين المجتمع يكونون دائماً بين 3- 5% من الطلبة الأوائل. (b) إن أسلوب احتياط أو حوض الموهبة هذا يُبقي المدرسين مشغولين بتحديد الطلبة الذين ستستند إليهم مشاريع مُستقلة طوال العام الدراسي، وبالتالي لن تقتصر فترة اختيارهم على شهر أيلول فقط. (c) تنخفض من خلال هذا الأسلوب اتهامات النخبوية إلى الحد الأدنـــى لأنه لا يُميّز فئة محدودة على غيرها ويتسّع لأكبر عدد ممكن من التلاميذ (d) ستزول من خلال أسلوب رينـــزولي Renzulli المشكلة المتعلّقة بمن يُقبل في البرنامج، "ومن لا يقبل" فعند وجود شك يتحوّل الميل لصالح الطالب.

## مشكلة الطلبة المحرومين والإناث والمعوقين والمنحدرين من أقليات عرِقيّة

إن مشكلة فرز الموهوبين وتحديدهم من فئات الأقليات العرِقية؛ والسّلالية؛ ومن المحرومين اقتصادياً، وذوي الخلفيات الثقافية – الحضارية المختلفة خاصة الإناث تبقى مشكلة حساسة. (فريزر، ميكر Frasier and Maker 1997) وغالباً ما يزعم الإداريون عدم وجود أمثال "هؤلاء الطلبة في مدارسهم"، كما أن المدرسين أنفسهم مُذنبون بسبب تقصيرهم في عدم الاهتمام بالتلاميذ من تلك الفئات المحرومة التـــي أشرنا إليها وفي العام (1977) قام المربـــي "مارتين جينكيز Martin Jenkins بإجراء دراسات عن التلاميذ الإفريقيين – الأمريكيين الذين سجلوا 150 درجة على مقاييس الذكاء ولم يتم اختيارهم في عداد الموهوبين من قبل مُدرسيهم". لوجود تحيّز وتفرقة عنصرية ضد أمثال هذه الفئات المُهاجرة إلى أمريكا.

وفي ضوء ما تقدّم، تبرز ضرورة وأهمية اتباعه منهج اختيار مُتعدد الأبعاد يتجاوز معياراً أُحادياً هو فقط درجة مقاييس الذكاء فالأمريكيون من أصل إفريقي، والأمريكيون من أصل إسباني، والفيتناميون المهاجرون، وغيرهم يعانون تحيزاً واضحاً بالمقارنة أمام الأمريكيين – البيض من الطبقة المتوسطة ومن أصول أوروبيّة، في قضية حرمانهم من صفوف الموهوبين.

وسيتم شرح تفصيلي لهذه الإشكاليّة في الفصل 12 من هذا الكتاب؛ مع اقتراحات جادّة حول فرز الموهوبين وبرامجهم (فورد Ford 1996). وحالياً يتم التركيز حول أسلوب متعدد الأبعاد الذي يهتم بمقاييس الذكاء ولكن لا يكتفي بها وَحدها. وأصبح مُمكناً الأخذ بنظام الحُصص المخصص للفئات المحرومة لتحقيق نوع من العدالة فيتم قبول نسبة مئوية من الطلبة في كل مدرسة؛ في صفوف الموهوبين؛ والغاية تحقيق نوع من التوازن والعدالة العنصرّية بحيث يتم تخفيف التميز العرِقي، والجنسي والجغرافي والاقتصادي، (غالاغير، لي روس، سميث، كليسين Gallagher, Le - Rose, Smith, Clasen 1991). وإذا كانت المدرسة تضم طلاباً أمريكيين من أصل إفريقي بنسبة 30% فإنه سيتم عندئذ اختيار 30% منهم لبرنامج الموهوبين. وأصبح ملاحظاً في عمل المدارس وجود أخطاء في نسيان الطلاب الموهوبين الذين يعانون من إعاقات جسمية ونفسية، (غالاغير، ميكر، شايفر Gallagher, Maker, Schiever 1997).

وغالباً ما يقع خطأ في وضع هؤلاء التلاميذ المحرومين، في عداد العاجزين (جسمياً أو نفسياً). ولن نُصاب بصدمة حين تعرض أمامنا حالة الطفل سميث Smith الذي يبلغ العاشرة من العمر مع صعوبة حادة في القراءة والكتابة ورغم تلك العاهة، فقد تم اختياره إلى صفوف الموهوبين لوجود موهبة فنية مُتميزة عنده. وثمة أمثلة أخرى لعظماء أمثال، إلبيرت إنشتاين، وتوماس إديسون، ونيلسون ورروك كفيلر الذين كان لديهم "بطء في التعلم slow learners" Albert Enistein, Thomas Edison, and Nelson Rockefeller.

إما إشكالية الإناث؛ فتتمثل في معيار مُتحيز ضدّهن وهو معيار الرياضيات والعلوم والحاسوب وإحراز درجة عُليا فيها. ولا يفوتنا الإقرار بأن الطالبات عُموماً أكثر طاعةً وأقلَ عُدوانية، وأقل جُموحاً في الاندفاع نحو النجاح وهذه عناصر تلعب دوراً مُؤثراً في قضية ترشيحهن وانتقائهن لصفوف الموهوبات.

## التحيّز والمحاباة في الترشيح والانتقاء لصفوف الموهوبين

كما أشرنا في سطور سابقة، هناك ميل طبيعي ومفهوم لدى المدرسين لمُحاباة الطلبة الذين يتعاونون، ويبتسمون ويعملون على إرضاء مُدّرسيهم، ويقومون بالخضوع وعدم ردّ الجواب، ويؤدون واجباتهم الدراسية والمنــزلية بشكل جيد وفي الوقت المُحدّد تماماً بالوقت نفسه يُنفذون التعليمات دون جدال أو مناقشة. ولا شك أن العمل مُمتع مع أمثال أولئك الطلاب، ولكن في الوقت نفسه يجب أن نتذكر أنه ليس من الضروري؛ أن يُصنّفوا بين الموهوبين؛ وبالتالي ليس من العدل ترشيحهم للمشاركة في برامج خاصة من هذا النوع فإذا ما اختار حجم الموهوبين من بين ذوي سمات نوعية: إبداع أكاديمي – قيادة أو أحياناً إبداع عال عندئذ يمكن اختيارهم كمحببين لدى المعلمين، أما الطلاب اللامعون جداً وحب الاستطلاع وكثيرو الأسئلة ويتصفون بالعناد وخرق القوانين والأنانية وحب الإزعاج غير محببين عند المعلمين إلا أنهم الأكثر موهوبية.

## مصداقيّة الاختبارات وصحتها وقيمتها

*المصداقية* تتضمن الدقة والثبات في الاختبار، وبيان مقياس التقييم أو أي طريقة اختبار أخرى، وتشير درجة احتمال حصول شخص – ما على نفس التقويم في حال تعرّضه لعملية تقويم آخر. أما *صحة الاختبار* وقيمته فتُشير إلى مدى ما يقيسه الاختبار من أمور يُفترض به أن يقيسها. وبعبارة أخرى هل يقيس اختبار الدافعية، أو الإبداع أو مهارات القيادة، هذه القدرات والمهارات بشكل صحيح ودقيق؟ هل درجة "الموهوبية الشاملة" قادرة وبشكل صحيح على تحديد الطلاب الموهوبين؟ وتظهر عادة دلائل مصداقية الاختبارات وقيمتها وصحتها في كُتيبات ترافق الاختبارات والاستمارات المنشورة.

وهكذا يتبين لنا عندما نناقش فكرة الاختبارات والاستبيانات وموازين التقويم، وإجراءات الترشيح بغرض تحديد الطلبة الموهوبين، لا بد لنا أن نأخذ بعين الاعتبار مصداقية تلك الاختبارات والأساليب وقيمتها وصحتها فبدون ربط تلك الإجراءات بصحتها ومصداقيتها وقيمتها لا يمكن أن تتحقق الفائدة المرجوة منها. ويبقى "جوهر المصداقية" في التساؤل: إلى أي حد يقيس اختبار – ما – ما هو مَفروض أن يقيس.

## المشكلات السياسيّة المرافقة لفرز الموهوبين وتحديدهم

في العالم الواقعي والحقيقي للمدارس، نجد أن عملية فرز الموهوبين وتحديدهم تخضع لاعتبارات سياسية، ومشكلات شخصية تتجاوز حدود المصداقية والقيمة وصحّة العمليّة. ولابدّ للمدرّسين في المدرسة أن يكونوا مُستعدين للرد على الجدَل،

وتضارب الآراء التـــي لابد أن تحيط بعملية الفرز وتحديد الطلبة الموهوبين. أما الانتقادات المتوقع توجيهها؛ فإنها ستشمل استفسارات كثيرة، وتبدأ من السؤال: "لماذا لا يدخل ابنـــي في البرنامج"؟. "وتنتهي إلى ألا يجرؤ على تحديد ابنـــي بين الموهوبين" أما أعضاء مجلس إدارة المدرسة فإنهم سيشتكون بأنه يجري تفضيل أبناء المدّرسين، وهؤلاء أيضاً قد يقولون: إنّه قد جرى اختبار أبناء الإداريين دون وجه حق. وهناك أيضاً فئة أخرى، تصف عملية الفرز والاختيار بأنها عملية غير عادلة وتتصف بالتحيّز والنخبويّة.

## التقرير الوطنـــي حول عملية فرز الموهوبين وتحديدهم

في عام 1982 أكملت مجموعة من التربويين تضم سوزان ريتشيرت، جيمس الفينو، وربيكا ماكدونال Susanne Richert, James Alvino and Rebecca Mc Donnel أكملت *التقرير الوطنـــي حول عملية الفرز والتحديد: تقييم وتوصيات لعملية تحديد شاملة للشباب الموهوبين.* وهو دراسة جرى تمويلها من قبل وزارة التربية الأمريكية ريتشيرت 1977/1991/1984، وقد ركّزت تلك الدراسة على قضايا بارزة مثل: التعاريف ومبادئ التحديد. عملية التحديد والأدوات والإجراءات والممارسات التـــي تعمل على تحديد الطلبة الموهوبين فيما يتعلق بالتعاريف ثم استخدام تعاريف وزارة التربية للولايات المتحدة ذات الأبعاد المتعددة الفصل 1 لأنها حاولت أن تكون شاملة ليمكن تطبيقها في مواضيع كثيرة ولكونها تتمّتع بالشرعية للقانون الوطني ريتشيرت 1985، ونوجز بعض النتائج والمبادئ التـــي تتضمن عملية التحديد والفرز بالنقاط الآتية.

1. *حماية الرأي والدفاع عنه*، فلا بد من بيان الرأي وتقييم عملية التحديد لصالح الطلبة كافة.
2. *الدفاع عن الرأي* حيث لا بد أن تستند الإجراءات إلى أفضل الأبحاث العلمية والتوصيات المتوافرة.
3. *المساواة والعدالة* بحيث تكفل الإجراءات عدم استثناء أي شخص.
4. *التعدّدية* وتعنـــي أن من الواجب تبنـــي أكثر تعاريف الموهوبية قبولاً لدى عامة الناس.
5. *الشمولية* بحيث يتم تحديد أكبر عدد ممكن من الطلبة الموهوبين وخدمتهم.

وثّمة مُمارسات شائعة؛ ومشكوك بصحتها وتشمل النقاط الآتية.

1. على الرغم من تبنـــي التعريف الواسع للموهوبية، الصادر عن وزارة التربية الأمريكية، لكن أدوات فرز الموهوبين وتحديدهم تميل إلى تقييد عملية الاختيار وحصرها في دائرة الطلاب المتفوقين أكاديمياً.
2. تسعى المناطق التعليمية المحلية لبحث عن مُتفوّقين مُنحدرين – من الطبقة الوسطى – في حين يقل تمثيل الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية والإسبانية بنسبة 30 - 70%.
3. إن أدوات الفرز والتحديد المستخدمة لاختيار فئات من المواهب، والموهوبين لم تُصمّم أصلاً لهذه الغاية، مثلاً هناك اختبارات التحصيل، واختبارات الذكاء التـــي تُستخدم بشكل متبادل وهذا يؤدي إلى التشويش والارتباك بين فئتـــي القدرة الأكاديمية الخاصة والقدرة الفكرية العامة؛ كما أنها لا تُستخدم بشكل ملائم لتحديد مواهب الإبداع؛ أو مهارات القيادة.
4. كثيراً ما يُساء استخدام اختبارات التشخيص المُصممّة أصلاً لتحديد قُدرة الطالب في مجال معرفي مُحدد في العمليات الأوّلية لانتقاء الطلبة الموهوبين.
5. في أغلب الأحيان تضاف معايير مُتعدّدة بطرائق غير صحيحة إحصائياً وبالتالي تتولد عن ذلك – نتائج كميّة – لا تعطي صورة واضحة عن مؤشرات هامة للقدُرات العالية الكامنة.

6. إنه على الرغم من كل المؤشرات؛ والدلائل التـــي تقول بأنه لا يمكن اعتبار الأداء الأكاديمي مؤشراً قوياً للتفوّق في سن الرشد، فإن معظم إجراءات فرز الموهوبين وتحديدهم ما زالت تعتمد كلياً على اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء، درجات الطالب المدرسية وتوصية المدرسين. في ضوء المشاكل والمبادئ المطروحة السابقة.

تم تقديم المقترحات والتوصيات الآتية:

1. بما أن الموهوبية تتضمن أبعاداً كثيرة مثل القدرات، عوامل الشخصية، البيئة الاجتماعية، فهذا يقتضي بالتالي اتخاذ إجراءات معينة، تتجاوز التحصيل الأكاديمي، بقصد البحث عن طلاب لم تستطع الاختبارات أو الأداء المدرسي من قياس قُدراتهم. لهذا كله لا بد من استخدام المدرس من قياس قُدراتهم. لهذا كله لا بد من استخدام مُعطيات أخرى رسمية وغير رسمة، وبالشكل الدّقيق والصحيح.
2. إن الإجراءات الذاتية، مثل مقاييس التقييم؛ وترشيحات المدّرسين هي جزء مشروع في سياق عملية التحديد؛ وخاصةً في مراحلها المبكرة، ولا بّد لهذه الإجراءات أن تشمل الخصائص "السلبية" التـــي تظهر في أثناء القيام بتلك الأبحاث.
3. إن ترشيحات المدّرسين وأولياء الأمور والأقران وحتـــى الطلب أنفسهم، تتضمن فائدة كبيرة وخصوصاً حين تتصل محتوياتها بخيارات وخُطط البرامج يجب عدم دمج المُعطيات الواردة من إجراءات مُتعددة مثل الاختبارات الرسمية، وقوائم المراجعة غير الرسمية لأن لكل من هذه الإجراءات أهدافه ونتائجه التـــي يختلف بعضها عن بعض.

## أساليب تحديد الموهوبين

### اختبارات الذكاء

يتركّز اهتمام كل برنامج للموهوبين بالموهبة الفكرية والخط الضمنـــي للأدوات التـــي تبرهن على ذكاء مشكوك فيه، للفرد، هو *درجات اختبار الذكاء الفردي؛ وتحديداً. اختبار ويكسر للأطفال* ***Wechsler Intelligence Scales For Children*** إختبار ستانفورد – بينيه **Stanford Binet Intelligence Test** وكل اختصاصي نفس – مدرسي، يفترض أن تكون لديه القدرة لإدارة، الاختبارين أو أحدهما وتطبيقه وتفسيره؛ وتعليل النتائج.

***مقياس ستانفورد بينيه الذكاء*** ظهرت أحدث الطبّعات المطوّرة المُنقحّة لهذا الاختبار عام **1986**؛ الطبعة الرابعة وهي غير مُقترحة للموهوبين رغم *مزاياها واحتوائها على* أربعة "مستويات عمُريّه"؛ (وعلينا اعتبارها) مستويات ذكاء – في الأبعاد الآتية: *التفكير اللفظي، التفكير الكمّي، التفكير المُجرد البصري، والذاكرة قصيرة المدى وغيرها.* مع الدرجة حسب المستوى العُمري. وهناك مشكلة – ترتبط في الحد محدودية الحد الأعلى للطبعة الرابعة للاختبار والتـــي تقع بأقل من حوالي **164** نقطة من نظيرها في الطبعة الأسبق لها. وفي الطبعة: ل.م: **L.M** القدرة العقلية الفائقة تُغفل درجة ذكاء **180** والطبعة ل.م **L.M** للاختبار تعطي درجة واحدة كمقياس. والتـــي تكاد تكون شبيهة بالأوزان لأطفال المرحلة الابتدائية ولا يوجد سقف أو حدود.

وثمة تعقيد آخر في الطبعة الرابعة إذ تعطي درجة ذكاء للموهوبين هي **13,0** نقطة أقل من طبعة **L.M** طبقاً لمُجددي ومطوّري الاختبار من علماء القياس النفسي أمثال: ثورندايك، هيغن، ساتلَر **Thorndike, Hagen, Sattler 1986**. أما كلوفر، وغرين **Kluever and Green 1990**. فقد وجدا أن طفلاً في طبعة **L.M** بلغ ذكاؤه **160** بينما الطفل نفسه في الطبعة

الرابعة Fourth Edition أصبح 110 مما يُثير عجباً وتساؤلاً[2]:؟!! بينما اثنان آخران بلغا 144 و160 ويبدو من الصعوبة بمكان اختبار ستانفورد – بينيه بطبعته الرابعة على موهوب وأثناء إجراء هذا الاختبار؛ يجب على الفاحص The Examiner تسجيل السمات السلوكية أثناء التطبيق مثل الانتباه، درجة النشاط، الثقة بالنفس، المثابرة؛ ردود الأفعال للتحدي، القلق، التكيّف مع الفشل والسمات الأخرى.

***مقياس ويكسر للذكاء عند الأطفال*** استخدم العديد من أخصائي المدارس النفسيين الاختبار المُنقّح: دويسك WISC والمُصمّم للعمر الزمنـــي للأطفال من سن 16.6 سنة. وبه مقياس *لفظي*، ومقياس *عملي* (غير لفظي): وهناك حصيلة بمجموع للجانبين لتحديد درجة ذكاء الطفل العامة. وبذلك يمكن تحديد الطفل ذي القدرة المكانية أو الميكانيكية العملية أو اللفظية.

وفي إحدى الدراسات التـــي قام بها المربيان: هولينغر، وكوسيك Hollinger and Kosek أن 35% من عيّنة من الطلاب الموهوبين؛ تتراوح أعمارهم بين (6-15 سنة) قد حصلوا على نتائج ذكاء متفاوتة جداً بين *المهارة اللفظية – الشفوية*، والمهارة العملية – الأدائية. كما أظهرت الدراسة أن 85% من الطلاب قد حصلوا على نتائج في – الاختبارات الفرعية – تنحرف كثيراً عن نتائجهم المتوسطّة في الاختبارات *اللفظية* والاختبارات *العملية* وهذا مؤشر له دلالته في العمل الوظيفي المعرفي للطلاب. Indicator Which Was Its Significance Hollinger and Kosek.

وظهر في العام 1991 تطوير جديد لاختبار (ويكسلر) للأطفال WISC لا يختلف عن الأصل القديم إلا بأمور ثانوية بسيطة تمثّلت في اختيار عينْات أكثر من الطلاب؛ ولم تعد المواد باللونين الأبيض والأسود، بل أصبحت مُلوّنة، ودخلت في الاختبار أعداد أكبر من أطفال الأقليات العرقيّة الأمريكية. وهنا يجمع نتائج الاختبارات اللفظية Verbal مع اختبارات الأداء العملي Performance لتكون مقياساً شاملاً لدرجة الذكاء؛ وتُقيم هذه الأشكال الثلاثة لتقديم نتائج تحصيل الذكاء مع معدّل وسطي محسوب من 100 درجة، إضافة إلى انحراف معياري يصل إلى 15 كما جرت العادة في المقاييس السابقة، فقد جرى مُعايرة هذا المقياس عن طريق عينات من الطلاب الأمريكيين وآخرين من أصول أفريقية وإسبانية، وهندية وآسيوية؛ جرى تمثيلهم بنسب مُساوية لنسبة في المجتمع الأمريكي. وبنفس أسلوب ستانفورد – بينيه يقوم الأخصائي النفسي في المدرسة باستخدام مقياس WISC-III لتشخيص خصائص وسلوكيات معيّنة مثل ردود الأفعال المصاحبة للإجهاد، وكيفية التعامل مع أوجه الفشل واستخدام آليات الدفاع، ومنهجية الطفل في المهمات الفكرية، وعنصر الإصرار.

وقد ظهر لاختبار ويكسلر عدة مشكلات منها يقبل أعلى درجة ممكنة في اختبارات ويكسلر إلى 155. أدّى تطوير معايرة مقياس ويكسلر عام 1991 إلى هبوط درجات تحصيل الذكاء بحوالي 5 نقاط؛ في حين كانت الدرجات العظمى التـــي يسجلها الطلاب المتفوقون أقلّ بحوالي 8-9 نقاط مما هي عليه على مقياس: WISC، وبما أنه لا يمكن مقارنة نتائج تحصيل ذكاء الطلاب على مقياس WISC-III بتلك المسجلة على مقياس WISC-R. فلا بد للتفاضل، أن يكون أكثر وضوحاً بالنسبة للطلبة الموهوبين، لهذا السبب كان من الصعوبة جداً أن يُصنف الطالب بين الموهوبين على مقياس WISC-III. أخيراً لابد من القول، أن السقف الأعظم في مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس WISC-III لا يسمح بتوضيح الفروق الدقيقة بين الطلاب ذوي الموهبة العالية.

---

2. نتائج مماثلة وجدت من قبل تايلور وود وكاري (1991)

## حالة التلميذ بين Ben

*بين تلميذ في الصف الثاني، اشتكى إلى والديه محتجاً بأن المواد الدراسية في الصف، لا تمثل تحدياً حقيقياً لقدراته العقلية. أما مُدرّس التلميذ بين Ben فقد نُقل عنه قوله إن بين Ben، تلميذ مُهمل، ويحتاج لتوجيه اهتمام أكبر للتفاصيل. وقام ولي أمر الطالب، بنقل تلك الهموم للمدرسة؛ وأدخلَ ابنه إلى عيادة ريم للإنجاز والتحصيل Rimm Achievement لتقييم قُدرات الابن بين، لعدم معرفة الأهل بأن الاختصاصي النفسي في المدرسة، قد اختبر الطالب المذكور مستخدماً مقياس WISC-R كما أن العيادة قامت بإجراء اختبارات تشخيصية، وكان في مقدّمتها اختبار التحصيل الفردي. Individual Achievement Test (Revised) وهنا كانت المُفارقة، فقد كان تحصيل الذكاء للطفل على مقياس المدرسة 128 في حين كانت نتائج اختبار التحصيل +99 مئوية في الاختبارات الفرعية كافة. وبعد حوار سريع مع الاختصاصي النفسي تبيّن أن نتيجة الطفل كانت 139 درجة على مقياس WISC-R أي أعلى بحوالي 11 نقطة من تلك النتيجة المسجلة على مقياس WISC-III؛ وبناءً على هذه النتيجة العالية، تمّ إلحاق التلميذ بين في أحد صفوف الموهوبين على الرغم من كون مقياس ستانفورد شكل LM قديماً إلا أنه الاختبار الوحيد الذي يميز جيداً الأولاد ذوي المواهب العالية.*

***اختبارات الذكاء الجماعية*** إن نتائج اختبارات الذكاء الجماعية مُفيدة لفرز الطلاب الموهوبين وتحديدهم لأنها تطبّق باستمرار في المدارس وتكون النتائج محفوظة بتوثيق في ملفات المدرسة. وهناك أنواع عديدة معروفة من اختبارات الذكاء الجماعيّة وأبرزها، *اختبار القدرات المعرفية* ***Cognitive Abilities Tests***، اختبارات القدرات العقلية الأولية ***Primary Abilities Test***، *اختبار هيمنغون – نيلسون للقدرة العقلية* ***Henmon-Nelson Mental Ability***، اختبار أوتيس – لينون **Otis - Lenon Test**، *اختبار ذكاء كوهلمان – أنديرسون* ***Kuhlman - Andrson Intelligence Test*** ورغم تدنـي كلفة هذه الاختبارات، وسهولة إدارتها، وتطبيقها جماعياً، ففيها بعض العيوب التـي تتلخّص بالآتي: إن الاختبارات الجماعية، أقل مصداقيّة؛ وأقل صلاحية من الاختبارات الفردية. إن الأطفال الذين لا يتعرّضون للتشجيع والتحريض الكافي، سيحصلون على (درجات ذكاء) أقل مما تشير أقل مصداقية وصلاحية من الاختبارات الفردية. إن الأطفال الذين لا يتم تحفيزُهُم وتشجيعهم سيحصلون على درجات ذكاء أقل مما تشير إلى قدراتهم التـي تمت دراستها بشكل عَرَضي. وهناك أيضاً التواصل اللفظي الذي تعتمد عليها الاختبارات الشديدة الصلة فقط بالتحصيل المدرسي، وبالتالي فإنها لا تراعي الطلاب غير الموهوبين شفهياً – لفظياً ولكن تُبقي على ميْزة السرعة التـي تلازم الاختبارات الجماعية؛ وهذا عامل هام لا ينطبق على اختبارات الذكاء الفردية.

من خلال هذه المشاكل، يمكن للمرء أن يطرح تساؤلاً عن مدى صحة اختبارات الذكاء الجماعية. ومصداقيتها ولكن في الوقت نفسه، يجب أن نعرف أن الطلاب الذين يحصلون على درجات عالية في هذه الاختبارات يستحقون الانتظام في صفوف الموهوبين.

وهناك أيضاً اختبارات SAT-V وSAT-M ولدرجة أقل *برنامج الاختبارات الأمريكي* لدخول الجامعات .ACT ***Amerivan College Test*** وهذه كلها اختبارات تستخدم في تحديد مواهب عالية المستوى في الرياضيات، والمحاكمة اللفظية بين طلاب الصف السابع الذين يظهرون تفوقاً *مُبكرًا في الرياضيات*. كما أن اختبارات SAT-V وSAT-M مناسبة جداً للشباب الذين يتوجهّون لاستكمال دراستهم الجامعية. ومن خلال الأبحاث التـي أجريت على فئة المراهقين الذين سجلوا

أكثر من 700 نقطة في اختبار[3]: SAT-M أو أكثر من 650 نقطة في اختبار SAT-V فقد استنتج المربيان بيـــن بو Benbow؛ وماينور Minor (1990) أن الطلاب الموهوبين في الرياضيات وفي المحاكمة اللفظية يمثلون شكلين مُختلفين من الموهبة الفكرية.

وهناك فائدة إيجابية إضافية هامة تميز اختبارات الذكاء الجماعيّة منها، والفردية، وهي قدرتها على تحديد ذوي التحصيل المتدنـــي أي التلاميذ الذين لا تدل درجاتهم أو أداؤهم في الصف على مستوى القدرات الكامنة غير المستخدمة لديهم، ولكن هناك نقطة سلبية تتمثل في إعطاء أهمية كبيرة لنتائج الاختبارات الخاصة بالذكاء، وما يرافق ذلك من إهمال شريحة من الطلاب يتمتعون بمواهب مشروعة وخصوصاً بين الطلاب المُبدعين، والطلاب الذين يمتلكون مواهب معينة في بعض المجالات الأكاديمية والجماليّة مثل الفنون والموسيقى والحاسوب والرياضيات والدراسات الاجتماعية.

## اختبارات التحصيل والإنجاز

إن الموهبة الأكاديمية الخاصة – هي دون شك – *نوع هام من الموهوبية*. وتعتبر اختبارات التحصيل المقننة مثل اختبارات IOWR للمهارات الأساسية؛ *واختبارات التحصيل* ***Standford Tests*** *واختبارات* ***Metropolitan*** *للتحصيل وسلسلة التحصيل* ***SRA*** *واختبار كاليفورنيا للمهارات الأساسية* ***California Test of Basic Skills*** *والاختبارات المتتابعة المتسلسلة* ***Sequential Tests of Educational Progress*** (STEP) للتقدم التربوي والنجاح. فهذه الاختبارات كلها تساعد وتُعدّ مؤشرات ممتازة للموهبة الأكاديمية.

وإضافة إلى هذه الاختبارات، هناك مؤشرات وأدوات أخرى جيّدة، (مثل: اختبارات التحصيل التـــي يقوم بها المدرّسون؛ والدرجات المدرسية للمواد المختلفة). أما الاختبارات المقنّنة فتُقدم نتائج ترتكز على المعايير المحليّة الوطنية لبيئة حضارية وثقافية مُحددة؛ وعلينا في هذا السياق أن نفكر بالفائدة التالية: فقد لا يدرك مُدرس يعمل في صف في منطقة سكنية تنتمي للطبقة فوق الوسطى ومُعتاد على العمل مع طلاب لامعين، ويتعلمون بسرعة، قد لا يدرك هذا المدرس أنه – بالمقارنة – بالمعايير الوطنية المحلية، قد يكون عنده كثير من الطلبة الموهوبين ذوي القدرات الكامنة العالية يُفترض أن يشاركوا في برنامج للموهوبين. وهناك من ناحية أخرى مدرس مُعتاد العملَ مع طلاب بطيئي التعلّم للغاية، ولكنه يعتقد أن طالباً معيناً عنده قُدرات غير عادية في حين أنه لا يصل إلى مرتبة فوق الوسط عند مقارنته بالمعايير المحلية الوطنية.

هناك مشكلتان هامتان تتصلان مباشرةً بنتائج اختبارات التحصيل المقنّنة؛ وعلينا التفكير بهما مَليّاً. ترتبط المشكلة الأولى بسجل *مكافئ الدرجة* ***Grade equivalent*** وهذا مصطلح يُشير إلى مُعدّل الدرجات التـــي يحصل عليها الطالب في مستوى درجات معين، ومن خلال اختبار معين؛ وليس إلى مستوى الدرجات التـــي تدل على قدرة الطالب الموهوب بالعمل الجيد في الصف. وكثيراً ما يفترض المدرسون ذو الخبرة، والإداريون، واختصاصيّو المدارس النفسيون وأولياء الأمور، افتراضاً خاطئاً، عندما يُبادرون بنقل طالب من الصف الرابع، إلى الصف الثامن لمجرد أن أداءه جيد في مادة مثل: الرياضيات مُقررة في الصف الثامن. إن مثل هذا التلميذ يفتقد كثيراً من المهارات التـــي يتمتع بها طالب الصف الثامن، إن درجته العالية في مادة الرياضيات ليست سوى مؤشر هام بحاجة إلى عناية خاصة ولكنها لا تؤهله لتلك القفزة الواسعة.

---

3 وذلك من خلال الاتصالات بشركات الاختبارات في هيئة الكلية في برنستون/نيوجورسي، أو في كلية مدينة أيوا للاختبارات، أو بالاتصال بجامعة جون هوبكنز إدارة مركز البحث عن الموهبة، جامعة نورث وسترن، وديوك وجامعة ولاية أريزونا أو جامعة دينفر.

المشكلة الثانية لنتائج اختبارات التحصيل المقنّنة، فتنحصر *بالسقف المنخفض* لدرجات في اختبارات التحصيل النمطيّة. إن هذه الاختبارات ليست صعبة بما فيه الكفاية لتختبر مستوى معلومات الطالب ذي القدرات العالية ومهاراته. ففي مثل هذه الاختبارات سيحصل كثير من الطلاب على درجات تفوق 95% "من المعدل"، وبالتالي سيأتـــي بعضهم ويزعم خطأً، أن كل هؤلاء الطلبة يتمتعون بالقدرات والمهارات نفسها ولكن ما أن تجري اختبارات أكثر صعوبة، وقُدره تشخيصية أعلى حتـــى يظهر لنا المدى الواسع والمتفاوت من المهارات كحل سريع لهذه المشكلة، لا بد أن يخضع الطلاب ذوو القدرات الكامنة العالية لاختبارات تحصيل عاليـــة المستوى. وكمثال لهذه المشكلة لابد من الإشارة إلى برنامج SMPY للمربـــي ستانلي (1991) Stanley وفي هذا البرنامج، كان أداء طلاب الصف السابع والصف الثامن الذين تم اختيارهم لتقديم اختبار SAT-M قد تجاوز 95 مئوية في اختبار التحصيل الجماعي، ولكن نتائج SAT-M لهذه المجموعة من الطلاب ذوي القدرات "المتشابهة" قد أتت لتُظهر تفاوتاً كبيراً بالمهارات تتراوح بين 200 و800.

## ترشيح المدرّسين للطلبة الموهوبين

إن ترشيح المدرسين للموهوبين يتخذ واحداً من شكلين، اتجاه غير شكلي وغير رسمي ويخضع لرأي المدرس الشخصي. اتجاه شكلي رسمي Formal من خلال استمارات تقييمية موضوعية. ويُعد أسلوب ترشيح المدرسين لتحديد الطلاب الموهوبين أحد الأساليب الأكثر انتشاراً وشيوعاً في المدارس والمناطق التعليمية. ومع هذا فيمكن أن يكون هذا الأسلوب أكثرها اضطراباً وتحيّزاً. ولقد أشرنا سابقاً إلى أنّ المدرسين يميلون لاختيار الطلبة الذين يرتدون ملابس أنيقة، ويُقدّمون واجبات مُرتّبة ونظيفة، وبنفس الوقت يتجاهلون اللامعين ذوي الإنجاز المتدني؛ إنهم يختارون الطلاب المطيعين والمتعاونين ويتجاهلون الطلاب المشاكسين المبدعين.

وقد اكتشف المربيان ديفيز، وريم Davis and Rimm (1976) معامل مصداقية داخلي التقييم يبلغ حوالي 0.18 لتقييمات المدّرسين للإبداع، ويُشير إلى أن هؤلاء المدّرسين كانوا يرون العملية الإبداعية بأشكال مختلفة. ويمكن التغلّب على بعض مصاعب المصداقية، والصلاحية، من خلال تعريف المدّرسين بشكلٍ أفضل بخصائص الطلاب الموهوبين، وعن طريق تدريبهم على كيفية تقييم وتحديد الطلاب المرشحّين لبرامج الموهوبين.ويوصي المربون بقوة أن يقوم المدرسون برسم صورة أوضح وأفضل للطلاب قبل ترشيحهم.

وفي نهاية الفصل، الملحق 1.4، وهو عبارة عن شكل صُمِّم من قبل المربـــي رينـــزولّي Renzulli يُساعد في هيكلة ترشيح الطلاب لبرامج النموذج الإثرائي الرسم في نهاية الفصل. وهناك أيضاً كثير من الأشكال المتوافرة عند مارتين سون، كليسين، روبنسون؛ رينـــزولي، ورايز Martinson, Clasen, Robinson, Renzulli and Reis 1974 ,1979 (1985) وسنناقش مُفصّلاً فيما بعد تقييماً *للسمات والخصائص السلوكيّة للطلاب المتفوّقين* في (الملحق 5.4). ويمكن للمدارس، والمدرسين، والمناطق التعليمية القيام بتطوير نظام ترشيح المدرسين للطلبة الموهوبين، والذي يساعد في بناء درجات القُدرة، والرياضيات والقراءة. وترشيحات الأقران، وأولياء الأمور، والقدرة الإبداعية، والتحريض، والقيادة، والمهارات الأخرى ذات الصلة ببرامج المتفوقين والموهوبين.

## اختبارات الإبداع

في بعض الصفوف، وبواسطة بعض المدّرسين المُدركين لمفهوم الإبداع وعارفيه، يمكن وبكل بساطة وسهولة التعرف إلى الطلبة المُبدعين فعلاً وغير المُبدعين. ويمكن الاستفادة من اختبارات الإبداع لتأكيد شكوك مدرسي – ما – بخصوص إبداعية وابتكار طالب أو أكثر. كما يمكن الاستفادة من هذه الاختبارات لتحديد الطلاب المبدعين الذين يتمتّعون بمواهب مميزة لم تتضّح صورها في غرف الصفوف.

وإنه لمن الأهمية بمكان، ومنذ البداية أن اختبارات الإبداع ليست كاملة الجوانب أو مثالية، وقد تكون نتائجها مُضلّلة في بعض الأحيان: Misleading فقد يبدع طالب بشكل غير عادي في إحدى المواد مثل العلوم أو الفنون، ولكنه قد لا يصل إلى درجة الوسط في اختبارات الإبداع. إن معاملات الصلاحية لاختبارات الإبداع (العلاقة بين نتائج الاختبار مع معيار آخر من معايير الإبداع كتقييمات المدرّس مثلاً أو تقييمات الأداء والمنتجات الإبداعية): وقد تتراوح ما بين 25 - 40% وهذه ليست بالعالية. إن الإبداع هو قدرة مُعقدة ومركبة، ويمكن أن تتخذ أشكالاً لا حصر لها؛ وقد أشار (ديفيز Davis 1989 ,1997) أن من المستحيل قياس القدرة الإبداعية على نحو دقيق جداً. لقد أكد المؤلفان لهذا الكتاب (ريم، وديفيز) مراراً وتكراراً، أن المُعطيات التـــي تقدمها اختبارات الإبداع بما فيها معطياتها لا بد أن تتضافر مع معلومات أخرى، إذا كان لابد من اتخاذ قرارات– ما– تتعلّق بالعملية الإبداعية. ويؤكد المربيان (ريم وديفيز: Davis 1976) ضرورة استخدام معيارين لتحديد الإبداعيّة. فمثلاً، الطالب الذي يُسجل نتائج عالية في اختبار "الإبداع"، وفي الوقت نفسه يحصل على تقدير *مُبدع* من مُدرّسة، لا بد أن يكون شخصاً مُبدعاً بكل تأكيد.

ويستطيع المدرّسون الذين تتوافر لديهم الفرصة لملاحظة الأفكار، والمنتجات الإبداعية أن يقيّموا إبداعية The Creativity طالب مُعيّن، هناك مثلاً مُدرّسو الفنون، أو المدرّسون الذين يُشرفون على مشروعات الطلبة العلمية أو الكتابات الإبداعية أو النشاطات المسرحيّة، فهم في موقع يؤهلهم لتحديد الموهبة الإبداعية. وإن تقييم أعمال الطلاب الإبداعية مؤشر ممتاز للقدرة الإبداعية.

أما بالنسبة لاختبارات الإبداع فهناك فئتان: اختبارات التفكير المتشعب. الاستبيانات التـــي تقيم الشخصية وميزات السيرة الشخصية (ديفيز1989 Davis) وتتطلب اختبارات التفكير المُتشعّب، من الطلاب أن يُقدّموا الأفكار المتوافرة لديهم كلها لحل مشكلة لا نهاية لها مثل: وضع قائمة لاستخدامات غير عادية لصحيفة يوميّة، أو لقطعة قرميد. أو تخيّل نتائج لحدث غير مُحتمل: "ماذا سيحدث لو كانت عينُكَ خلفَ رأسكَ"؟ أو قيامُك بطرح أكبر عدد مُمكن من الأسئلة حول (مادة معيّنة أو حدث مُعين). *تجرى هذه الاختبارات لقراءة غزارة الأفكار* وأصالتها وتميّزها ويعتبر المربـــي (تورانس Torrance 1966) في مقدمة العلماء الذين أشاعوا ونشروا اختبارات التفكير المتشعّب للتفكير الإبداعي: (T.T.C.T): *Torrance Test of Creative Thinking وهذه تشمل اختبارات فرعية لفظية وغير لفظية*؛ وتوضع لقياس *الطلاقة اللفظية، والمرونة*: ونعنـــي بها: عدد الأفكار التـــي تُطرح لحل إشكال مُعين. وهناك التميز *الفكري والأصالة، والتوسّع*: ونعنـــي بها: عدد التفاصيل الإضافية؛ والجديد غير التقليدي وقد استطاع المربيان (تورانس، وبول 1984): Torrance and Ball ابتكار نظام مُبسّط لتسجيل النقاط في "الاختبارات الرقمية" ويستطيع أن يُقدّم 18 مقياساً للخصائص الإبداعية. ويرى المربون أن هذا النظام قادر على تسريع إظهار النتائج. وهناك *اختبارات أخرى للتفكير المُتشعّب* توصل إليها المربـــي جيلفورد Guilford 1977, 1967 ؛

(هوبفنير، هيمن وبي Hoepfner, Hemenway 1973) واختبار ويـــليامـــز (1980) *تمرين في التفكير المتشعب* واختبارات والاش، وكوغان Wallach and Kogan (1965) واختبارات جيتزيل وجاكسون .Getzel and Jackson (1962) واختبار تورانس لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (1982) *التفكير إبداعياً في العمل والحركة* ديفيز Davis (1997).

وفي ضوء التطور في عملية التقييم والتوسّع بها وبإجراءات الإدارة، وتسجيل النتائج المعيارية المرافقة لاختبارات (تورانس) التـــي أصبحت أكثر الاختبارات قبولاً واستعمالاً بين يدي الكثير من التربويين. وإذا كانت عقبة التكلفة المالية تمنع استعمال اختبارات تورانس، فهناك بدائل له مثل: اختبارات والاش، وكوغان، وجيتزيل، وجاكسون التـــي لا تُكلّف شيئاً. ولا بد أن نلاحظ من ناحية أخرى أن كافة اختبارات التفكير المتشعّب تستغرق وقتاً طويلاً جداً، علاوةً على ذلك، فإنه لا يمكن قياس المظاهر العديدة لمهارة حل المشكلات بل مظهر واحد فقط بواسطة هذه الاختبارات المشار إليها.

أما بالنسبة لبيانات الجرد التـــي تُقيّم الشخصية، ومعلومات السيرة الذاتية، فإن مؤلفي هذا الكتاب، وبدون تحيّز أو تحامل ينصحون باستخدام أدواتهم وهي: *PRIDE, GIFT, GIFFI I* و *GIIFFI II* وهي أدوات تقييمية، لنمط واحد للمزايا الشخصية؛ والخصائص الذاتية، ويظهر بشكل مُتكرر في الدراسات التـــي تتناول الأشخاص المُبدعين في كل الأعمار، (مثل: حب الاستطلاع وروح الدعابة، والمُغامرة؛ وتاريخ حافل بالنشاطات الإبداعية راجع الفصل الثانـــي المزيد من التفاصيل).

والآن؛ فإن بيان الجرد *PRIDE* هو: *رموز، وتعريف للاهتمامات الأولية لمرحلة الطفولة ما قبل المدرسة*. وهذا مُخصصٌ ومُحدّد لمرحلة الحضانة وما قبل المرحلة الابتدائية. ويُملأ من قبل أولياء الأمور. أما بيان الجرد: *GIFT* فهو (*بيان جماعي للتوصل إلى المواهب الإبداعية*) ويتألف من بنود يجيب عنها الطالب بنعم أو لا في استمارات المدارس الابتدائية العليا، والمتوسطة، والدنيا. وتأتـــي الرموز: *GIFFI I, GIFFI II* وهي: (*بيان جرد للتوصل إلى الاهتمامات*) فهما نموذجان للتقويم جرى تصميمها لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية على التوالي، وتم التأكد من صلاحيتهما في سبعة بلدان مختلفة بين مختلف شرائح المجتمع بما فيها من الأقليات والعاجزين والمُبدعين وتقوم هذه الأخيرة بتسجيل درجات المقاييس الفرعية مثل: الثقة بالنفس، وسعة الخيال، والاهتمامات الأخرى. ويمكن استخدامها للمساعدة على فهم الطلاب الموهوبين وتوجيههم وتتوافر هذه الاختبارات أيضاً في اللغة الإسبانية أيضاً لصالح الأقليات الأمريكية المُنحدرة من أصول إسبانية ومن أمريكا اللاتينية. راجع القائمة (2.4).

وفي العام 1980 قام المربـــي وليامز Williams (1980) بتصميم أداتين لتقييم سمات الشخصية الإبداعية هناك أولاً، *تمرين المشاعر المتشعّبة* ويسأل الطلاب في الصفوف 3-12: 12-1 عن "مدى حب الاستطلاع لديهم وسعة خيالهم، وحبّهم للمغامرة" أما الأداة الثانية المسماة مقياس وليامز فتتألف من بنود كمقياس للتقييم يجري استخدامه من قبل ولي الطالب أو المدّرس لتقييم القُدرات، والخصائص الإبداعية للطالب. وهناك أيضاً مقياس شيفر Schaefer (1971) الخاص *بالاتجاهات الإبداعية للطالب* *C.A.S. Creativity Attitude Survey* وقد صُمّم للصفوف 4 - 6 ويقيس القدرات السابقة للإبداع نفس التـــي تتضمنها اختبارات سابقة أشرنا إليها وهي GIFT and GIFFI.

وتعتبر بيانات الجرد التـــي تُقيّم الخلفية الإبداعية للطالب مؤشراً صالحاً للقدرة الإبداعية، أي أن العلاقة بين العمل الإبداعي في الماضي والحاضر والمستقبل علاقة منطقية (ديفيـــز، وهولاّند Davis and Holland 1995) وفي هذا السيّاق

تساؤلات تطرح نفسها هل يستطيع طالب في *المرحلة* الابتدائية أن يستمر في الإبداع في المراحل اللاحقة؟ هل يمتلك هذا الطالب اهتمامات وهوايات واسعة ومجموعات "فنية مُتميّزة"؟ هل يمتلك هذا الطالب خبرة أو موهبة غير عادية في الفنون أو الشعر أو الكتابة الإبداعية؟ أو الحرف اليدوية أو الموسيقا أو الرقص؟ أو برمجة الكومبيوتر أو إحدى المجالات العلمية؟ وقد يكون في أحد الصفوف تلميذ يعرف عن بيكاسو، أو غاندي أو ميكائيل انجلو أو روّاد الفضاء الرّوس Picasso, Gandi, M.Angelou or Russian cosmonauts أكثر مما يعرفه بعض المدرسين وقد قام العديد من المربيّن بتصميم استبيانات لجرد وتقييم السمات والنشاطات الإبداعية، مثل (ديفيـــز، بول، هولاند، ليس هيلي؛ سوتون، سوردس Davis Bull, Holland, Lees-Haley Sutton and Swords 1981 - 1980).

وقد قام تورانس Torance منذ ما يزيد على ثلاثين عاماً؛ وحدّد في الصفحات الثلاث الأخيرة من كتابه *توجيه الموهبة الإبداعية* حدّد ذلك المربـــي مائة نشاط إبداعي تحت عنوان نشاطات *نفذّها بمفردك*، وتشتمل الآداب اللغوية، الدراسات الاجتماعية، الفنون، وغيرها. ويُطلب إلى الطلاب طبقاً لتوجيهات تورانس Torrance أن يراجعوا أعمالاً "نفذوها بمفردهم المبادرات الذاتية" وبعيدة كلياً عن الواجبات المدرسية وتقدم الآن بعض المجالات الإبداعية التـــي يمكن أن يُمارسها الطلاب.

الاحتفاظ بمجموعة كتابات معيّنة

ممارسة ألعاب الكلمات مع الأولاد والبنات الآخرين.

ابتكار رقصة مُعينة.

وضع تصميم لقطعة مجوهرات، أو قطعة قماش.

اكتشاف أحد الكهوف.

قراءة مجلية علمية.

التخطيط لتجربة مُعينة

جمع وُرود بريّة

الاحتفاظ بسجل يومي عن الطقس

التنظيم أو المساعدة في تنظيم ناد مُعين

وضع خطط لاختراع أو جهاز مُعين.

وضع وصفة لنوع مُعيّن من المأكولات.

كما أن ليس من الصعب وضع بيان جرد ذاتـــي أو بيان يمكن أن يكتبه أمر الطالب ويسأل عن ماضي الطالب وحاضرة من زاوية اهتماماته أو هواياته ويمكن مثلاً:

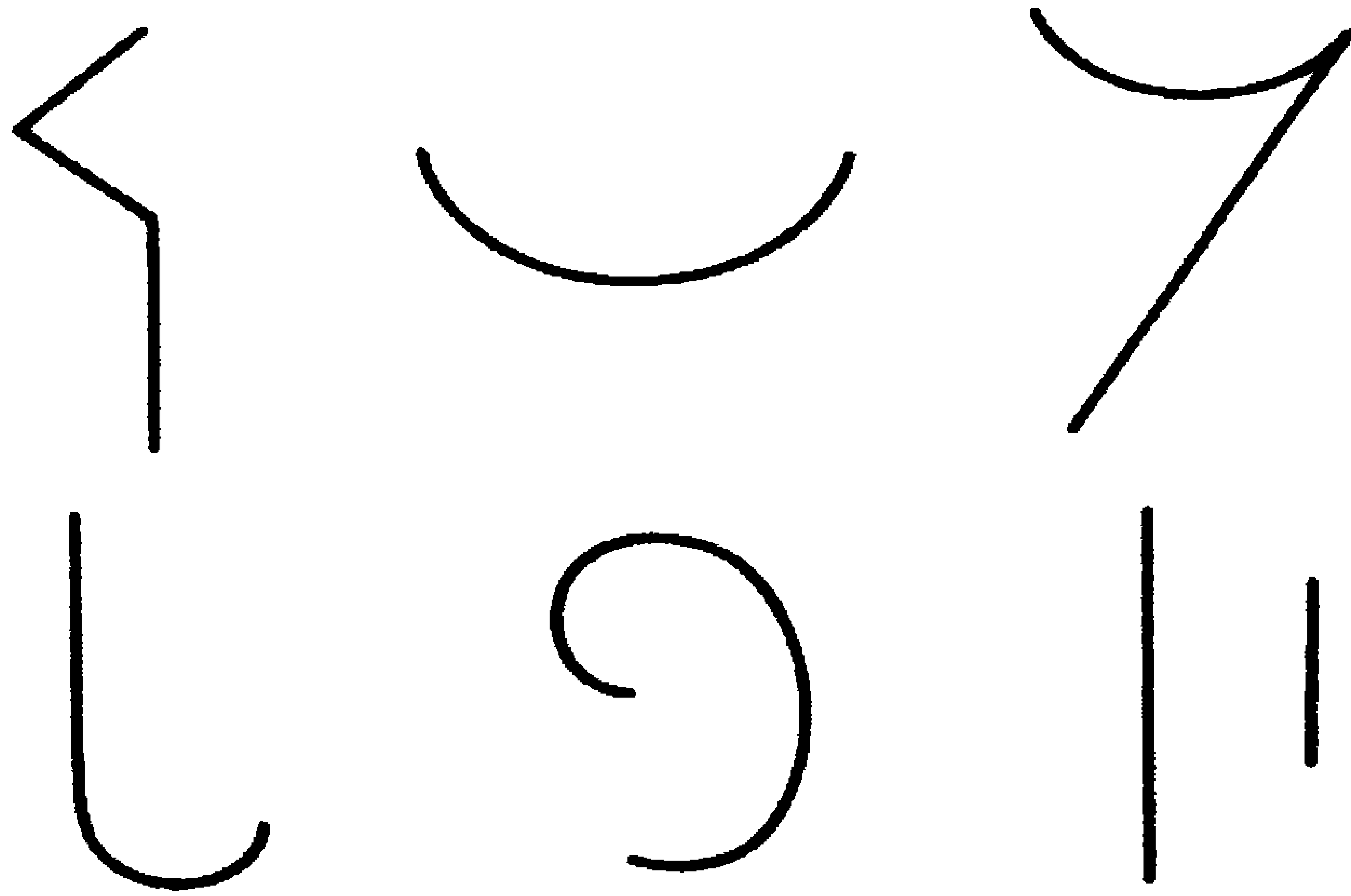
أن يطلب إليه، أن يصف لنا أية هوايات أو مجموعات فنية يقتنيها، أو اهتمامات مُعينة يمارسها؛ مثل: هل صدف أن كنت مُهتماً يوماً – ما – بالزّواحف أو كتابة الشعر، أو القصص، أو حيل السحر، أو المسرح، أو الحاسوب، أو بلد مثل مصر؟ أو الديناصورات الحيوانات الحفرية المتوحشة المنقرضة أو العلوم أو الفنون أو الحرف اليدوية؟،

ومن خلال هذه البيانات، تظهر على السطح اهتمامات إبداعية كانت تحوط حياة التلميذ أو تصرّفاته.

## اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي

إن اختبارات (تورانس Torrance 1996) *للتفكير الإبداعي تقيس القدرات الابتكارية - الإبداعية* مثل *الطلاقة* ونعنـــي بها (التعدد في الأفكار) وطرح الجديد وخصوصاً لفظيا، *المرونة*: ونعنـــي بها (المستويات والتنوع في الأفكار). *الأصالة*: (التفرّد الجديد) وعدم التكرار، والتوسّع في الابتكارات الإبداعية. والتمارين المشابهة لاختبارات تورانس القادمة فيما يأتـــي هي نوع من الاختبارات الفرعية لهذا المربي. وعلى الطالب أن يفكر عدّة دقائق لكل واحدة منها. ويتساءل؟ هل أنا طليق لفظياً؟ هل لديّ مهارة المرونة؟ هل عندي مهارة الأصالة؟ هل لدي مهارة التوسّع في الأفكار؟ وقد "توصّل" المربيان (تورانس وبيل 1984) إلى 18 سمة من السمات الإبداعية التـــي يمكن قياسُها وتقييمها

**الإرشادات:** فيما يلي رسوم وأشكال عشوائية بدون معنـــى المطلوب من الطالب تكملة كل شكل ليجعل له معنـــى وعليه أن يكون أصيلاً ويضع فوقه أو بجانب كل شكل من الأشكال السبعة اسماً له وهي:



**إرشادات إضافية:** ضع قائمة باستعمالات متعددة غير اعتيادية؛ لاستعمالات عَجلات أو الدواليب المطاطية.

## ترشيحات أولياء الأمور

لا أحد يعرف الأطفال والمراهقين أفضل من والديهم. فأولياء الأمور هم الوحيدون الذين يعرفون أن ابنهم قد نطقَ الجُملة الأولى في سن الثانية، وأنه عَلّم نفسه القراءة في الرابعة، وأنه رسَمَ المجموعة الشمسيّة، وألّف الألحان الموسيقيّة وصنعَ أول عمل إبداعي لهُ، وسأل عن أسباب الصّراع في منطقة الشرق الأوسط في سن الخامسة. ولعلّ من سوء الحظ ألاّ تجري الاستفادة من ترشيحات أولياء الأمور لأولادهم بالطريقة التـــي يُفترض أن تجري عليه وقد وضع المربـــي ماريتينسون Martinson (1974) توصيةً بالطلب إلى أولياء أمور التلاميذ ملء استمارة من صفحة واحدة، بمعلومات عن طفلهم، بغرض وضع خطّة للتجارب التربويّة تتناسب مع أوضاع الطفل وظروفه؛ وتتضمن

1. اهتمامات الطفل وهواياته الخاصة.
2. الكتب الحديثة التـــي قام بقراءتها
3. اهتماماته الأخرى.
4. إنجازاته – غير العادية – في الماضي والحاضر.
5. مواهبه الخاصة.
6. فرص خاصة حصل عليها ذلك التلميذ.
7. نشاطاته المختلفة عندما يكون جالساً بُمفرده.
8. علاقاته مع الآخرين.
9. مشاكله واحتياجاته الخاصة.

وسيجد القارئ في الملحق 3.4 استمارة تقييم لترشيح الموهوبين، قام بتطويرها المرّبيان تونغ، وسبيرلينغ Tongue and Sperling ويُقيّم هذا النموذج المشار إليه التطور المعرفي المبكر إضافةً إلى القدرة الإبداعية وروح القيادة والتنسيق الحركي والطاقة والمثابرة. وخصائص أخرى إضافية للأطفال الموهوبين والمتفوّقين والمُبدعين. كما يمكن للمدُرّس أو لمنسّق برنامج الموهوبين والمتفوقين أن يعتمد على أوصاف الطلاب الموهوبين في الفصل الثانـــي من هذا الكتاب، ليضع بيان جرد ملائم لترشيحات أولياء الأمور.

ومن باب الحذَر والحيْطة لابد أن نعلم أن بعض أولياء الأمور، يبالغون في تقدير إمكانات أولادهم، في حين يُقلل بعضهم الآخر من تلك القُدرات.

## ترشيح الأقران ورفاق الدراسة

يتمتّع الأقران بقُدره عالية في تسمية أقرانهم في الصف من المتفوّقين والموهوبين. وهذا الأمر ذاتُه يُبرر اللجوء إلى هذا النوع من الترشيحات في 25% من برامج الموهوبين (كوكس، دانيال، بوستون Cox, Daniel and Boston 1985) وإن هذا النوع من الترشيحات مفيد جداً في تحديد الطلاب الموهوبين بين الأقليات والقادمين من المناطق النائية الريفية Rural والطلبة المحرومين والعاجزين والمنحدرين من خلفيات ثقافية – حضارية مُختلفة. فالعلاقة بين الأطفال وأقرانهم خاصة ومُتميزة فهم

يعرف بعضهم بعضاً جيداً فقد شاهد بعضهم بعضهُم الآخر، هو يُنهي مسألة الرياضيات بسرعة فائقة، أو أنه يتمتع بأفضل أسلوب للقراءة أو يُجيب عن معظم الأسئلة المُركّبة بشكل صحيح. يعرفون جيّداً الثروة المعرّفية؛ عند التلميذين مايغيل أو كيرستين ويعرفون مقدرهما اللّغوية والكتابيّة؛ وأفكارهما الخلاّقة والمشاريع العملية التـــي يقوم بها أقرانهم في الصف؛ سواءً كانت داخل المدرسة، أم خارجها.

وليس صعباً؛ وضع نموذج لترشيحات الأقران لزملائهم الموهوبين والمُبدعين؛ وسيجد القارئ مثالاً لذلك في الملحق 4.4. فالنموذج الخاص بترشيح الأقران كما سبقَ عرضُهُ؛ يتناول أسئلة موجُهة إلى الأعضاء الصف من الطلبة لتسمية أقران ورفاق لهم، يتمتعون بمزايا خاصة. والهدف هُنا أن نعرف المزايا والخصائص وهذا هو الغرض الرئيسي من ترشيحات الأقران (بانبوري، ويلينغتون Banbury & Willingtow 1989) وأحد من الأدلة لتحقيق ذلك الهدف تصنيفات وزارة التربية الأمريكية، التـــي تُحدّد فئات القُدرات الفكرية العامة، والقدرة الأكاديمية المحددة، والإبداع والموهبة في الفنون البصرية والعملية، وفن القيادة راجع (الفصل الأول)، وثمة نموذج لترشيح الأقران يسمى: "لنصدّق ذلك" (جينكينـــز Jenkins 1979) اسأل الأطفال أن يتخيلوا أنهم ضلّوا السبيل، وانقطعت بهم الطرق، في – جزيرة مهجورة وعلى الأطفال تسمية وتلميذ منهم ليكون المنظم *الأفضل*؛ القائد الذي يطلب إلى الآخرين القيام بأعمال معيّنة؛ *وآخر* ليكون قائماً على ترتيب الأوضاع وتحسينها في الجزيرة؛ *وفنان يُقص* قصصاً جميلة، ويصنع أشياء جذابة، *ومُخترعاً* (يقوم بالاكتشاف) *وقاصاً* (يساعد في تسوية الخلافات)، ومن يقوم على تسلية المجموعة من خلال (التمثيل وطرح الفكاهات أو الغناء) Entertainer.

أما المعيار الثانـــي الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار فهو مرحلة *صف* التلميذ *ومستواه* وقد دلّت الأبحاث أن الأطفال من مرحلة الرّوضة حتـــى الصف الثالث والمرحلة الابتدائية يعانون صعوبات في تقييم سمات رفاقهم ومزاياهم وقدراتهم. (بانبوري، ويلينغتون، وجونسون Banbury, Willington and Johnson 1989) وفي نظر الكثيرين من التلاميذ كلمة ذكي تعنـــي *سريع* (ريم Rimm 1991)، فهناك خلط بين سريع "وذكي" في أداء الواجبات الدراسية حين يُقيّم التلاميذ أقرانهم.

وثمة مسألة ثالثة أخرى لابد من الاهتمام بها وتتمثل في أسلوب نموذج طرح الأسئلة على الأقران والاعتبارات الثلاثة السابقة تعمل بشكل مُتلاحم مع بعضها. فهناك الأسئلة *المباشرة*، أو *المقنعة*، أو تلك التـــي تأخذ شكل *الألعاب*. وتتساوى النماذج الثلاثة من حيث الفاعلية لعدم وجود فوارق كبيرة فيما بينها راجع الملحق 4.4 السابق. ومن واجبات المدّرس أو نموذج الترشيح المطبوع أن يتصدّى للأسئلة الآتية:

من هو أذكى طفل في الصف؟

من هو الأفضل في الرياضيات؟

من يمتلك أفضل أسلوب قراءة؟

من يمتلك أفضل ذاكرة؟

من ينهي عمله أوّلاً؟

من يمتلك أكثر الأفكار غَرابةً؟

من يقص أفضل القصص؟

من يستطيع اختراع أفضل الألعاب من صندوق مليء بمواد مختلفة؟

هناك أيضاً "الشكل المقنع" في طرح الأسئلة من خلال حادثة أطفال تاهوا وتقطعّت بهم السبل في جزيرة مهجورة؛ أو نطلب إلى الأطفال أن يتخيّلوا سفينة فضاء تُقلّ عدداً من الغرباء الودودين، وقد هبطت من الفضاء ونــزلت في صفهّم لتزورهم. يطرح المعلّم الأسئلة التالية:

من هو التلميذ برأيكم الذي سيسأل الغُرباء الهابطين علينا في الصف من سفينة الفضاء؛ أكثر الأسئلة غرابةً؟

من برأيكم سيتذكر أكثر التفاصيل عن زيارة الغرباء؟

وحتــى دون وجود نص لقصة ملونة يمكن للأسئلة المبطّنة أن تطرح أسئلة مثل: "إن كان طلاب الصف يحاولون أن يُعيدوا بناء أحداث اليوم الأول من المدرسة، فمن تعتقد من التلاميذ سيتذكر معظم تفاصيل ذلك اليوم"؟ سؤال آخر "ممكن نفترض أن هناك حفلة أزياء في الأسبوع القادم فمن تعتقد بأنه سيأتــي لتلك الحفلة مُرتدياً أكثر الأزياء التنكّرية غرابةً".

أما نموذج *اللعبة* الذي وصفه بانبوري، وويلينتغون Banbury and Willington (1989) فقد أخذ شكل لعبة "لنحذر من"؟ وهنا؛ وبعد وصف سريع لأحد الخصائص يقوم الطلاب بتسمية الشخص ؛ الذي تنطبق عليه تلك المزّية؛ وتسير اللعبة على النحو الآتي: "إنــي أفكر بأحد الطلاب في هذا الصف.هذا التلميذ المرُشح يتمتع بذاكرة قوية جداً؛ فمن يا تُرى هذا التلميذ"؟ أو "إنــي أفكر بأحد زُملائكم الذي يُقدم دائماً أفكاراً غريب، من هو يا تُرى"؟.

أخيراً يقترح ديفيدسون Davidson (1986) أن يقوم الطلاب في الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية بترشيح بعضهم لبعضهم الآخر مُستخدمين نموذجاً يسير على النحو الآتي.

*أنــي أعتقد بأن التلميذ ________________ يستحق أن يأخذ مكاناً في برنامج المتفوّقين؛ لأنــي قد لاحظت بأنه يتمتّع بالصفات التالية ________________ .*

ويقول ديفيدسون Davidson "بأن هذا الأسلوب في ترشيح الأقران لرفاقهم الموهوبين يُلغي احتمال إبعاد أحد التلاميذ عن برنامج المتفوّقين، لمجرد أن بعض القُدرات المميّزة غير مشمولة في نموذج الترشيح المُوحّد المقاييس".

هناك في هذا الأسلوب خطر واحد وهو أن الأطفال يميلون لترشيح أصدقائهم؛ ولكي نتجاوز هذا الخطر المحدود فإننا نجد في الملحق 4.4 عبارة "اختر الشخص المناسب ولا تتوقف عند صديقك فقط". ويجب على الطلاب أن يدركوا أنّ بإمكانهم ترشيح الشخص نفسه عدة مرات بقدر ما يرغبون؛ وعليهم أن يعرفوا بأن اختيارهم هذا سيُحاط بسرّية تامة.

وأخيراً، يمكن لأسلوب ترشيح الأقران من خلال تشجيع الطلب على ترشيح *أنفسهم* إن وجدوا بأنهم الاختيار الأفضل والترشيح المناسب.

## الترشيح الذاتي

يمتلك بعض الطلبة هوايات فائقة، واهتمامات فنية وإبداعية مُتميّزة، وعلمية قوية ولافتة، وبالتالي يرغبون في المشاركة، في برنامج تربوي خاص؛ ولكن المشكلة، أنه لا يوجد من يدعوهم للمشاركة؛ كما أن مدّرسيهم لا يدركون الموهبة أو الإبداع أو الدافعية العالية لأمثال هؤلاء الطلبة، لهذا السبب كان هناك الترشيح الذاتي: self nomination وقد كانت مدينة تشارلوتسفيل بولاية فيرجينيا الأمريكية Charlottesville, Virginia state أول من استخدم أسلوب الترشيح الذاتي، "بوجود

استبيان فيه بمجالات وقدرات ومواهب ويضع الطالب إشارات تقييمية لما يجد لديه منها من مواهب: Check list؛ ويكتبوا سبب تلك المجالات"؛ وهي القدرة الفكرية العامة، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، واللغات، والفنون، والقراءة، والآداب، والموسيقا، والمسرح، والرقص، والإبداع، وفن القيادة. وهذه كلها ترتكز على تعريف وزارة التربية الأمريكية للموهوبية. ويوصي الباحثون بإصرار، بهذا النوع من الترشيح، في المستويات الدنيا والعليا، للمدارس حيث يعمل ضغط الأقران على إجبار الشباب على حجب وإخفاء مواهبهم الخاصّة.

ويقول المربـــي رينـــزولي Renzulli (1987) إن أسلوب الترشيح الذاتـــي في المدارس الثانوية العليا، هو الأسلوب *الوحيد* الذي يوصي به في استراتيجيات تحديد الطلبة الموهوبين والمتفوّقين.

## تقييم الإنتاج

إن سجلات مرجعيّة Index لإنتاج الطالب الأكاديمي، والفني، والعلمي، والإبداعي، هو ببساطة دليل على ترشيحه من خلال عمله وإنتاجه لمستوى التفوّق. وإن مدرسي الفنون يتمتّعون بحسّ مُتميّز ووضع فريد من نوعه؛ يخوّلهم تقييم النشاط الإبداعي والموهبة الفنية وهناك أيضاً مُدرسون آخرون يمتلكون المهارة لتقييم شعر الطلاب، أو مشاريعهم الكهربائية والإليكترونية أو العلمية أو المسرّحية أو فن التصوير والهوايات غير العادية وسواها. وإن هذه البيانات، والمعلومات التـــي تعكس "التفوّق والموهبة"، ستكون ذات فائدة كبيرة في سياق عملية تحديد المواهب بشكلٍ عام.

تأخذ تقييمات الإنتاج عادةً شكلاً غير رسمي فالإنتاج الإبداعي، قد يعكس إبداعاً راقياً أو قدرة علمية، أو مهارة كتابية أو شعرّية؛ أو قدرة على التحليل، أو التركيب وما شابه ذلك. وإذا أردنا الاستفادة من تصميم موضوعي وبنّاء لإنتاج الموهوب فعلينا الرجوع للملحق 5.4.

## مقاييس التقييم

لقد تعرّفنا حتـــى الآن (مقاييس متعدّدة) لتقييم الموهوبين والإنتاج الإبداعي مثل ترشيحات المدرسين، وترشيح أولياء الأمور، وترشيح الأقران والرّفاق في الصف والمدرسة، والترشيح الذاتـــي للطالب، وتقييمات مُتعدّدة للإنتاج الإبداعي بنوعياته. وفي العام (1983) قام رينـــزولّي Renzulli بتطوير SRBCSS وهي مجموعة من عشر أدوات لمقاييس *تقييم الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين* وأكثر هذه المقاييس المستعملة هي الأربعة الآتية، مجموعة تقييم القدرة الفكرية (التعلم). مجموعة تقييم الإبداع، مجموعة تقييم الدافعية، مجموعة تقييم مهارات القيادة. وهناك مقاييس أخرى تُقيّم الخصائص الفنيّة والموسيقيّة والمسرحية والتخطيطيّة علاوة على دقّة التواصل وفن التعبير التواصلي.

أما مقياس ريم Rimm (1986) *لتحديد الإنجاز* AIM فكان أولياء الأمور يملؤونه. ويتألف من 77 بنداً، وقد صُمّم خصيّصاً لتحديد حالة البطء في الإنجاز، عند بعض الطلبة. وهناك أيضاً مقياس تحديد الإنجاز الجماعي (GAIM) وهو مشابه تماماً للسابق، باستثناء أنه مُوجه للطلاب بشكل مباشر (ريم Rimm 1987). أما الأداة الثالثة فهي مقياس تحديد الإنجاز AIM (Rimm 1988) من خلال ملاحظات المدّرس، فانه يُستخدم من قبل المدرسين لقياس نفس المنشأ ذي التركيب العقلي. وتعمل هذه الأدوات الثلاث على تزويدنا بدرجات ونقاط في مقاييس فرعية *للتنافس*، مثلاً يقول أب عن تحمل ابنه للمسؤولية إنه يستمتع بالمباريات في حالتـــي الفوز والخسارة" وعن *انضباطه* "إنه يطلب مساعدة المعلم أكثر من باقي الطلبة

الآخرين" وإنه مهذب جداً في المدرسة "كما يعتقد الوالد أن الدرجات العالية عامل مهم بالنسبة للتواصل العملي، أما ما يتعلق *بالاحترام* فيقول إن "ابنه يطيع والدته عادة".

## مصفوفة بولدوين (1.4) لتحديد الموهوبين من أقليات إثنيّة 4.1

ينحصر الهدف الرئيسي لهذه المصفوفة بولدوين 1985 – الجدول والصيّاغة للشكل Matrix في تحديد الطلبة الموهوبين المنحدرين من أقليات إثنيّة على أسس أكثرَ عدالةً لا تميز فيها ولا تحيّز (راجع الجدول 1.4). يعمل الجدول 1.4 على تلخيص الدرجات والتقويمات استناداً إلى مجموعة من المعايير. وهناك مُعطيات مُوحدّة المقاييس لاختبارات الإنجاز والذكاء التـــي تُستخدم لتقويم الذكاء والقراءة والرياضيات (بنود 1.1، 4.1). *وهناك أيضاً مقاييس تقييم الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين* التـــي وصفها المربـــي رينـــزولّي (1983) وقد جرى استخدامُها لتقويم التعلم، والدافعية، والإبداع، وفن القيادة ومهاراتها. وقد جرى جمع مُدخلات المصفوفة لتقويم درجة نهائية وحيدة وبالتالي: أصبح من السهل ترتيب وضع الطلاب من ناحية التفوّق. ويلاحظ أن البساطة في اتخاذ القرار هي الفائدة الرئيسية لمثل هذا النظام. ويمكن تحديد درجة دُنيا منخفضة وبالتالي يتم اختيار أي طالب يسجل درجة أعلى أو بديلاً لذلك يمكن انتقاء 3 - 5% من الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات. وعلاوة على بساطة مصفوفة بولدوين Baldwin فإنها تُقدّم لنا – ملفاً كاملاً – عن أوجه الضعف والنقاط لدى أي طالب.

أما النقطة السلبية الرئيسية في مصفوفة بولدوين أو أي نظام آخر لتحديد الطلاب الموهوبين تعتمد أساساً على الدرجات الإجمالية فتتمثّل في حصول الطلاب على نقاط ودرجات متوسطة؛ وبالتالي يمكن أن يتم استبعادهم من برنامج الموهوبين، على الرغم من مؤهلات التفوّق التـــي يتمتعون بها. وهذا يعود إلى أن ذلك النظام يعتمد على معايير قليلة مثل تفوّق الطالب في مجال أو مجالين مُحدّدين فقط ولهذا قال المربّون أمثال فيلدهاوزن، آشر، وهوفر Feldhusen, Asher and Hoover (1984) إن من الممكن ربط مواهب الطالب بأهداف برنامج المتفوّقين. فيمكن مثلاً جمع تقويمات القراءة، والكتابة، والذكاء الشفوي، والمهارات اللغوية معاً؛ واستخدامها لاختيار الطلاب الموهوبين؛ مؤكدين باستمرار تطوّر مهارة الكتابة؛ والتركيز على المرونة.

## ملف تقييم المواهب عند فريزر

مع أوجه التشابه بين محاولة *بولدوين Baldwin ومحاولة المربـــي (فريزر Frasier* 1994, 1997) *لتكوين ملف لتقييم الموهوبين*؛ فإن المجموعات البشرية من المحرومين والأقليات، كانت هي المستفيدة؛ ويرمز لهذا الملف بالرمز F-TAP. Frasier *Talent Assessment Profile* ويرتكز هذا الملف على عشر خصائص للأشخاص الموهوبين الدافعية العالية – الاهتمامات الخاصة – موهبة التواصل – القدرة على حل المشكلات – الذاكرة – البحث والاستفسار – البصير النافذة – قوة المحاكمة – الخيال والإبداع – روح المُداعبة. وإن أحد مكّونات هذا الملف يدعى، نموذج الملاحظة في *البحث عن الذهب* حيث يسجل المدّرسون معلومات عن الطلاب تتعلّق بالخصائص العشر السابقة الذكر، مع توصيات تحث على القيام بتقييم إضافي. أما المكون الثاني؛ فهو ملف فريزر نفسه والذي يتضمّن معلومات ديمغرافية – سكانية، ومجموعتين من المقاييس تُلخصّ مُعطيات موضوعية وذاتية يمكن تمثيلها في أرقام يتلوها قسم للتقييم النوعي لتسجيل مُعطيات الأداء التـــي لا يمكن ترجمتها في أرقام. ويحتوي ملف فريزر أيضاً بعض التوصيات السريعة بخصوص الخدَمات التربوية التـــي تُقدّم للموهوبين.

**الجدول 1.4:** نموذج بولدوين لتعرف الطلبة الموهوبين

| المهارات | بنود القيم | M* | S* | درجات التقييم | | | | | | NO* | RS* | نتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | b-na | | | |
| العقلية | اختبار بينيه | 44.1 | 150 | | | 3 | | | | | | |
| | اختبار القراءة ستانفورد | 11.1 | 7 | | | 3 | | | | | | |
| | الرياضيات | 11.1 | 8 | | 4 | | | | | | | |
| | القراءة | 11.2 | 91 | | 4 | | | | | | | |
| | التعلم | 22.2 | 28 | | 4 | | | | | | | |
| | مجموع المهارات العقلية | | | 0 | 12 | 6 | 0 | 0 | 0 | 5 | 18 | 3.6 |
| النفسية | مهارات القيادة | 22.4 | 29 | | | | | 1 | | | | |
| | إضافات مُكملة | 33.5 | 4 | | 4 | | | | | | | |
| | ترشيح الأقران | 33.5 | 3 | | | 3 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | مجموع نفسي اجتماعي | | | 0 | 4 | 3 | 0 | 1 | 0 | 3 | 8 | 2.7 |
| الإبداعية | الإنتاج الفني | 33.6 | 7 | | | 3 | | | | | | |
| | الأداء الموسيقي | 33.6 | 8 | | 4 | | | | | | | |
| | إضافات مُكملة | 33.5 | 4 | | 4 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | الإنتاج الفني | | | 0 | 8 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 11 | 3.7 |
| الحركية العملية | الإنجاز المدرسي | 33.5 | 4 | | 4 | | | | | | | |
| | إضّافات مُكملة | 33.5 | 5 | 5 | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | المجموع الحركي العملي | | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 9 | 4.5 |
| الدافعية | الدافعية | 22.1 | 29 | | | 3 | | | | | | |
| | إضافات مُكملة | 33.5 | 3 | | | 3 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | مجموع الدافعية | | | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 3 |
| | الإبداع (1) | 22.3 | 29 | | | 3 | | | | | | |
| | الإبداع (2) | 11.2 | 85% | | 4 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

| المهارات | بنود القيم | M* | S* | درجات التقييم | | | | | | NO* | RS* | نتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | b-na | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | مجموع العملية الإبداعية | | | 0 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 | 3.5 |
| | | الدرجات العليا | | | | | | | | | | 30 |
| | | مجموع الطالب | | | | | | | | | | 21 |



أسلوب مبدأ النقاط- M*

النقاط- S*

رقم البنود*No

النقاط الفارغة-*Rs

* بالأذن من الكاتب ومطبعة تريليوم

## طريقة ميكر لاستكشاف المواهب

"اكتشَفْ Discover "هي مُحاولة ومبادرة جديدة قام بها المربـي ميْكَر Maker 1997 لإتاحة الفرصة أمام طلاب الأقليات الإثنيّة والمحرومة في مجتمع الأقليّات العديدة الأمريكي. إن أسلوب "اكتشف" يُركّز على الأداء أكثر من تركيزه على درجات الاختبارات وفيه يُعطي ميكر لمهارة حل المشكلات والإنتاج الإبداعي الأولويّة في تحديد الموهبة. وقد استفاد ميكر كثيراً من نظير الذكاء المتعدّد التـي أوجدها المربـي غاردنر Gardner وركّز اهتمامه على ثلاثة أنواع من الذكاء، تلعب الدور الأكبر في تنمية مهارة حل المشكلات في المدرسة وهي الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي المنطقي؛ والذكاء الفراغي/ المكاني، ولإنجاز هذا التوجه تمّ تطوير أربع مجموعات من مهام حل المشكلات في الحقول الثلاثة من الذكاء ابتداءً من رياض الأطفال، وانتهاءً بالصف الثانـي عشر.

فهناك مثلاً بنود تتعلّق بحل مشاكل مُعقدة بشكل مُتزايد ابتداءً من اختبارات الصف الثالث وحتـى الخامس وتسير على النحو الآتي: "أعِدْ تصميم شكل؛ مُستخدماً قطع بايلو" (إشكالية مكانية بسيطة)، أو "صف ألعاباً بأية طريقة ممكنة مُستخدماً أية لغة" تراها مناسبة إشكالية لغوية أكثر تعقيداً؛ أو "اكتب اكبر عدد ممكن من المسائل الرّقمية تنتهي جميعها بالجواب 24" (إشكالية رياضية منطقيّة أكثر تعقيداً)؛ أو "اكتب عن تجربة شخصيّة من وحي الخيال مُستخدماً أية لغة" (تراها مناسبة إشكالية لغوية أكثر تعقيداً)؛ هنا يقوم الطلاب بتنفيذ تلك المهام تحت إشراف ثلاثة مربين لا يدّرسونهم ضمن الصفوف. وتعتبر هذه المهام عادلة لجهة الذكاء، لا تتطلب سوى الحد الأدنـى من اللغة في المهام الرياضية والمنطقية والمكانية، كما أنها لا تتطلّب سوى الحد الأدنـى من القدرة الرياضية المنطقية للمهام اللفظية، وبعد إجراء بعض النقاش يُقدم المراقبون توصياتهم حول الطلاب إن كانوا "فعّالين" أو "ذوي كفاءة"، أو يتمتعون بمهارة حل المشكلات، ودرجة هذه المهارة التـي يمكن أن تؤهلهم للانضمام إلى برنامج الموهوبين.

## "الخطة"

قام المربـي كولانغيلو Colangelo (1996) مع مجموعة من المربين. بإجراء اختبارات أطلقوا عليه اسم "الخُطّة Plan"

ويُقدّم هذا النوع من الاختبارات، طلاب الصف العاشر ليساعدهُم في تحضير برامج مناسبة للمدرسة الثانوية العُليا. وتقيس هذه الاختبارات مهارات التفكير العليا وبشكلٍ خاص مهارة حل المشكلات problem solving skill، وفهم المعاني الضمنية، والوصول لاستنتاجات، وتقويم أفكار، وتقديم أحكام في مجالات كثيرة: مثل اللغة الإنكليزية، والقراءة، والرياضيات، والمحاكمة العقلية العلمية، أما العمل الرئيسي للمربي كولانغيلو Colangelo فكان استطلاع قضايا مثل النوع الاجتماعي، والأقليات العرقية، وخيارات العَمل. وعلى أية حال، فإن معيار المربين *المذكورين*، في أحد الاختبارات الفرعية "للخطّة" تشير إلى أن هذه الخطة سهلة الاستعمال لتحديد الأداء الأكاديمي الاستثنائي؛ أما "منافع الخطّة" فتتلخص في نقطتين: (1) يأخذ الطلاب ما قبل الصف العاشر دورة دراسية علمية أساسية متُناسقة نسبياً، وبالتالي (2) تُعدّ الخطة مناسبة لتحديد طلاب المدارس الثانوية العُليا، ذوي القدرات العالية.

## تقييم نظرية غاردنر لأبعاد الذكاء السبعة

لقد تمّ استعراض نظرية (غاردنر Gardner 1997) للذكاء متعدّد الأبعاد في الفصل الأول من هذا الكتاب؛ وتبين لنا من خلالها وجود سبعة أنماط من الذكاء، *الذكاء اللغوي، الذكاء الرياضي المنطقي، الذكاء المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء الجسمي. الحركي؛ العلاقات الشخصية، والضمن ـــ شخصي* ومن خلال هذه الأنماط "المتعدّدة للذكاء"، يمكننا الوصول إلى نتيجة مفادها أن البحث الواعي عن الموهبة الفكرية يجب أن ينظر ويُمحص فيما وراء اختبارات الذكاء لا أن يقف عندها، ويستطيع الواحد منا أن يستخلص معلومات في سياق الأداء العادي وفي ظل بيئة مألوفة مُريحة وخاصة عند القيام بتقييم أي واحد من أنماط الذكاء السبعة. فالتربوي يستطيع أن يلاحظ الذكاء المتوقّف عن النشاط أو الفعل، أو يستطيع أن يسُجل أنماطاً نوعيّة من التقييم نابعة من ملاحظاته مثل: الأعمال المدرسية؛ والنشاطات الموسيقيّة، والتفاعل بين الطلاب ضمن الصف الواحد، والمهارات الرّياضية أو الملفات الأخرى. وهُنا ستأخذ نتائج الاختبارات منحىً غنياً يتجاوز درجات معامل الذكاء، عندما تكون مُتعلّقة بقدرة الطالب الفكرية.

## النظرية الثلاثية للذكاء

لقد قمنا في الفصل الأول من هذا الكتاب، بوصف النظرية الثلاثية للذكاء عند المربي ستيرن بيرغ Sternberg (1997) والتي تتألف من الذكاء *العملي والإبداعي والتحليلي*؛ وتشمل هذه الرؤية الموسعّة للذكاء على *اختبار القُدرات الثلاثية*، وهو عبارة عن مجموعة من الاختبارات في ثلاثة مجالات (اللفظية – الكلامية، والكميّة، والرقميّة)؛ إضافة إلى نمطين من الإجابات (تعدد الاختبارات والمقالة). من هنا نرى بأن الاختبار يشمل مجموعة من اختبارات فرعية، مُتعدد الاختيارات، يتألف كل واحد منها من أربعة بُنود وبالتالي يكون الإجمالي 36 بنداً إضافة إلى ثلاثة بنود مقاليّه، واحد لكل نوع من أنواع الذكاء *العملي والإبداعي والتحليلي*.

والآن، نورد عينة من ثلاثة بنود من الاختبارات الفرعية التسعة متعددة الاختيارات.

**تحليل لفظي**: وبه يتعرّف الطلاب على كلمة جديدة في سياق فقرة معيّنة، ويقومون باستنتاج معناها.

**عملي كميّ**: ويطلب فيه إلى الطلاب: حل مسألة رياضيّة تتكرر يومياً شراء تذاكر لمباراة كرة القدم مثلاً.

**إبداعي – رقمي**: ويتم هُنا عرض الموضوعات مع سلسلة رقميّة تشمل تحويلات وتغييرات، ويقوم بعدها الطلاب بتطبيق القاعدة على سلسلة رقميّة جديدة.

وفي البنود المقاليّة كانت هناك المشكلة *التحليلية*؛ والتـــي دعت الطلاب لتحليل منافع ومساوئ توفر حراسة أمنيّة في بناء المدرسة. أما في المسألة *الإبداعيّة* فقد قام الطلاب بوصف عملية إحداث نظام مدرسي، مثالي، وطلبت المسألة *العملية* إلى الطلاب تسمية مشكلة في حياتهم وتحديد أربعة حلول لها؛ قابلة للتحقيق.

يُعدّ هذا الاختبار جديداً نسبياً؛ فمع أن فكرة تَعدّد أبعاد الذكاء تلقى قبولاً لدى بعض الناس فما زال هُناك بعض الوقت *لإثبات قدرة اختبار* القدرات الثلاث في تأمين معلومات، لا يمكن توفيرها من مصادر أخرى.

## تعرّف الأطفال الموهوبين لُمرحلة ما قبل المدرسة

يرى مجموعة من المربين أمثال (بلوم، بيرنـــز، ماثيوس، ميسون، هوايت Bloom, Burns, Mathews and Mason 1990) بأن السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، تحمل في ثناياها تأثيراً كبيراً في التطور الفكري والقدرة الفكرية على التعلم في المستقبل، ومن هنا يمكننا الاستنتاج بأن برامج ما قبل المدرسة لها قيمة خاصة *لكل* الأطفال.

وقد قام المربـــي ماثيوس (1990) بوصف حل من ثلاث خطوات لمشكلة تحديد الأطفال الموهوبين فكرياً ما قبل المدرسة، وذلك في ولاية لويزيانا Louisiana State حيث تُقدم السلطات هناك برامج تربوية لمرحلة ما قبل المدرسة تمولها الحكومة الأمريكية. وهناك أيضاً بعض الأمثلة الفردية لبعض المقاطعات التـــي تموّل مشاريع من هذا القبيل.

أما المرحلة الأولى من الحل فتهدف إلى تزويد أولياء الأمور ومدّرسي ما قبل المرحلة النظاميّة بمعلومات عن خصائص موهوبية ما قبل المدرسة، وتوفر البرامج الحكومية التـــي ترعى هذه الظاهرة.ويمكن لإنجاز هذا الأمر من خلال المقالات الرئيسية في الصحف اليومية والمقابلات التلفزيونية، والمنظمات الدينية، وخدمات ما قبل المدرسة.

أما المرحلة الثانية فتتألف من استبيانات تُوجه لأولياء الأمور، وأخرى لمدرسي مرحلة ما *قبل المدرسة النظامية* وفيها يطلب إليهم أن يقيموا 45 نمطاً سلوكياً يصدر عن الأطفال الموهوبين الاستثنائيين، إن هذه المرحلة باختصار غربلة عامة، تتم من خلال حزمة غربلة لموهوبية ما قبل المدرسة.

المرحلة الثالثة وهي عبارة عن غربلة تجري على مقياس الاستعداد المدرسي وهو انتقاء فردي *وترتبط هذه المرحلة باختبار للمربـــي هيس* (Hess 1975) وهذا الاختبار شبيه باختبار ستانفورد – بينيه ويُبين درجة الاستعداد المدرسي H.S.R.S. Huss School Readiness Scale فإذا استطاع الطفل الحصول في سباق من هذا القبيل على 120 نقطة أو أكثر على مقياس معامل الذكاء، فإنه سيخضع لاختبارات ستانفورد – بينيه في الرياضيات والقراءة[4].

وقليل من الأنظمة المدرسية يُقدّم برامج للموهوبين قبل الالتحاق بالمدرسة؛ لذلك يبقى نظام هؤلاء المربين أمثال ماثيوس، وبيرنـــز، وميسون Mathewes, Burns and Mason (1990) دليلاً صالحاً يساعد في حل المشكلة المعقدّة المتمثلة في اختيار أطفال موهوبين فكرياً تتراوح أعمارهم بين السنة الثالثة والخامسة.

## التعرّف إلى الموهوبين في المرحلة الثانوية

تزداد الفروق الفردية، والتمايز بين الطلبة المتفوّقين في المواهب والقدرات حين ينتقلون إلى المدارس المتوسطّة والثانوية. والمشكلة هنا لا تتعلّق "بالتحقق" من موهوبيتّهم، ولكن بكيفيّة تلك الموهبة والمجالات التـــي تظهر فيها، وفي هذا السياق قام

4 كان مقياس لويزيانا في وضع الموهوبين في برنامج قبل المدرسة العامة منحرفاً أي أعلى من المتوسط بمقدار 99/98 في المائة في مادتـــي القراءة *والرياضيات*.

المربّون فيلدهاوزين، هوفر، وسيلَرْ Feldhusen, Hoover and Sayler 1990 1997 بتطوير مقياس تقويم معياري لتحديد الشباب الموهوبين والموهوبية في المرحلة المتوسطة والثانوية حصراً. وهكذا ظهرت مقاييس بوردو Burdue Scales *لقياس الكفاءات الأكاديمية*، والمهنيّة، *مقاييس* بوردو الأكاديمية *Purdue Academic Rating Scales*. PARS *مقاييس بورود المهنية* *Purdue Vocational Rating Scales*. PVRS وهذه المقاييس أدوات نافعة للمدرسين لتقويم استعدادات الطالب ومهاراته أكاديمياً، ومهنياً في المرحلة الثانوي والمتوسطة؛ بينما انحصرت مقاييس المربــي رينـــزولي SRBCSS: Renzulli في المرحلة الابتدائية راجع (الملحق 6.4).

وهناك على المستوى الثانوي خمسة مقاييس أكاديمية (الرياضيات، والعلوم، واللغة الإنكليزية، والدراسات الاجتماعية، واللغات الأجنبية). وهناك أيضاً أربعة مقاييس مهنية (زراعة، أعمال ومكاتب، اقتصاد منـــزلي، وتجارة وصناعة). وتحتوي كافة المقاييس علــى (15) بنداً؛ بمقياس معياري خُماسي الدّرجات؛ ولا مجال للتفصيل ولكن الجدول (2.4).

يعطينا نماذج وأمثلة مُحدّدة لها؛ كبنود مرتبطة بالمقاييس الأكاديمية، والمهنية: التوصيات العامة لتحديد المواهب عند فيلدهاوزين وهوفر وسيلر Feldhusin, Hoover, Syler, recommendations for gifted identification (1) استخدام مقاييسهم جنباً إلى جنب مع معلومات أخرى (مثل درجات القدرة، والملاحظة المباشرة، وتقييم الطلاب لأنفسهم Self-Evaluation وبعض المعلومات الواردة من أولياء الأمور). (2) تدريب المدّرس على كيفية فهم وتفسير المقاييس المتعلّقة بسلوك الطالب. (3) الحصول على تقويمات الطلاب من خلال عدّة مُدرسين. (4) التحذير من خطورة تأثر المدرس في تقييمه لطلابه *بشعوره الشخصي*، الأمر الذي يؤدي إلى محاباة في التقييم نابعة من المواقف والنظرة الإجمالية المُسبقة تجاه الطالب.

## توصيات ومُقترحات من التقرير الوطنـــي لتعرّف الموهوبين

*تضمّن التقرير الوطنـــي لتحديد* الموهوبية الذي ذُكر سابقاً (ريتشرت 1985, 1991, 1977، ريشرت، الفيون وماكدونالد 1982) على قائمة مرتّبة أبجدياً لستين اختباراً؛ ومقاييس تقويم، وقوائم رصد، وأخرى للجرّد انظر جدول 3.4 ويتضمّن الجدول (1) فئات الموهوبية جرى تقويمها من خلال كل الأدوات. (2) ملاءمتها للأطفال الذين يعيشون في ظروف مُريحة وآخرين محرومين. (3) مدى العمر المناسب. (4) المرحلة الدراسية المناسبة لاستخدامها للترشيح وتحديد الطلاب الموهوبين، وتقييم قدراتهم، ومهاراتهم.

## خطة للتعرف إلى الموهوبين من خلال عدد كبير

يهدف منهج العمل من "خلال شبكة المواهب" إلى أن تكون هذه الأخيرة شاملة من ناحية البناء وتحتوي على أنماط كثيرة من المواهب وأوجّه التفوّق. وقد قام المربيان رينـــزولي ورايز Renzulli and Reis (1991) بوضع ملخص لخطة تتعامل مع أهداف تحديد الموهوبية، تتألف أساساً من إجراء خماسي المراحل صُمّمت فيه المرحلتان الأخيرتان، "كضمانات أمان"، تكشف الطلاب الذين ضاعَت فرصهم في الخطوات الثلاث الأولى، مما يأتي.

***الخطوة الأولى*** *ترشيحات تعتمد على درجات الاختبار* وهنا يكمن انتقاء نصف مجموعة المواهب، من خلال اختبارات إنجاز أو ذكاء موحّدة؛ أو من خلال كلا النوعين من الاختبارات معاً. يُقبل الطلاب في برنامج الموهوبين عندما يحصلون على نقاط تصل إلى 92% دون الحاجة إلى تقويم إضافي. ويضمن هذا الأسلوب انتقاء الشباب اللامعين تقليدياً بشكل أوتوماتيكي.

***الخطوة الثانية*** *ترشيحات المدّرسين* بعد إعلامهم بأسماء الطلاب الذين جرى اختبارهم من خلال الخطوة الأولى استناداً إلى (نقاط الاختبار) يقوم المدرسون في الخطوة الثانية بترشيح طلاب آخرين أثبتوا خصائص جديرة بالاهتمام مثل الإبداع الراقي، والدافعيّة العالية، والاهتمامات، والمواهب غير العادية، أو مجالات الأداء والقدرات المتفوّقة. وجدير بالإشارة أن ترشيحات المدّرسين تعُامَل بالتّساوي مع الترشيحات الناتجة عن درجات الاختبار.

***الخطوة الثالثة*** *السبل المتبادلة* تشمل هذه السبل أو الطرائق المتبادلة في شبكة المواهب كثيراً من خيارات تحديد المواهب التـــي تطرّقنا إلى وصفها في هذا الفصل؛ مثل الترشيح الذاتي؛ وترشيح أولياء الأمور؛ وترشيح الأقران، ونتائج اختبارات الإبداع "وبطبيعة الحال أي إجراء آخر، قد يؤدي إلى قيام لجنة غربلة الطلاب Screening Committee بالتفكير بخطة أو عمل آخر"؛ ولا يمكن أن يتم قبول الطلاب؛ في برنامج الموهوبين أتوماتيكياً في الخطوة الثالثة، ولكنه يعتمد على قرار لجنة الغربلة التـــي تقوم بإجراء مقابلات مع الطلاب، والمدّرسين، وأولياء الأمور، كما أنها تدرس كافة السّجلات المدرسية السابقة؛ ويجري القبول أحياناً على أساس تجريـــبي.

***الخطوة الرابعة*** *ترشيحات خاصة (صمام الأمان رقم 1)* لتحاشي انحياز المدّرسين الحاليين يتم تداول أسماء الطلاب الذين جرى ترشيحهم بين أيدي كافة المدرسين في المدرسة ذاتها، وفي المدارس السابقة أيضاً في حال تبين انتقال الطلاب من مدرسة إلى أخرى.

أما الهدف من هذا العمل فيمكن في إعطاء الفرصة لمدرسي الطلبة ليرشحوا بعضاً من طلابهم؛ لم تُدرج أسماؤهم في القائمة. كما يسمح هذا الأسلوب لمدّرسي برامج الإثراء بوضع توصياتهم استناداً إلى خبراتهم في الصفوف النظامية ، ومن خلال البرامج الإثرائية فقد يكون على سبيل المثال طلبة يتمتّعون بنقاط قوّة غير عادية، في مجالات معيّنة.

***الخطوة الخامسة*** *ترشيحات استناداً لمعلومات عن مشاريع عملية خاصة (صمام الأمان رقم 2)* يشمل جزءاً كبيراً من نموذج العمل الإثرائي المدرسي على رسائل معلوماتيّة عن مشاريع خاصة، تستخدم لوصف شبكة مواهب الطلاب التـــي يهتمون من خلالها بموضوع معين أو مجال دراسي خاص أو تحدوهم الرغبة الشديدة لمتابعة مشروع مستُقل. ويمكن لهذا الأسلوب أيضاً أن يستخدم لترشيح طُلاب لم تشملهم شبكة المواهب للقيام بمشاريعهم، وبالتالي انضمامهم في نهاية المطاف إلى مجموعة الموهوبين.

وجدير بالذكر أن لجنة غربلة الطلاب؛ تقوم بمراجعة ترشيحات من هذا القبيل.

## تعليق

من الواضح أن إجراءات تعرَّف المواهب هي جزء أساسي وهام من برنامج الموهوبين والمتفوّقين، وتعمل هذه الإجراءات على تعرّف "الموهوبين"، ومن يمتلك القدرات الكامنة لسلوك الموهوب، في الوقت نفسه تعمل على إبعاد كل من "لا يمتلك الموهبة"، وعلى الرغم من أن المهارة الفكرية التـــي تجد تعبيراً لها في الحصول على علامات عالية، ودرجات متفوّقة على مقياس الذكاء ذات أهمية كبرى، فإن المواهب وأوجه التفوّق عادةً تتجاوز الذكاء العالي. لهذا السبب فإن معظم البرامج يميل باتجاه تبنـــي معايير مُتعدّدة لانتقاء المواهب؛ وإجراءات أخرى، تتصف بالمرونة، وتستخدم درجات الاختبارات الموضوعية والتقييم والترشيح الذاتـــي. وتؤكد تعاريف الموهبة الصادرة عن وزارة التربية الأمريكية ومقياس التقييم لرينـــزولّي Renzulli تعدُّد أبعاد التفوّق والمواهب.

وعلى الرغم من هذا التوجه، فما زالت هُناك بعض الإجراءات غير المعقولة سائدة في أوساط التربويين. هُناك مثلاً أحد البرامج الذي يقبل عَلناً بالتعريف الصادر عن وزارة التربية، ولكنه وبكل تحدّ يستخدم درجات مقياس الذكاء أو درجات

مادة العلوم لتحديد المشاركين في برنامج الموهوبين. وهناك أيضاً برنامج آخر قد يستخدم درجات الذكاء أي المعايير الفكرية في عملية اختيار الطلاب، ومن ثَمّ يقوم بزج الطلاب في نشاطات فنيّة، وأدبيّة ومسرحيّة. وهناك إثم كبير نرتكبه حين نطبق معيار درجات الذكاء بشكل صارمٍ وجامد وأُحادي. فمثلاً يتم تصنيف طالب حاصل على 130 درجة ذكاء في إعداد "الموهوبين"؛ ويتم استبعاد طالب آخر منهم لحصوله على 129 درجة ذكاء، مع أنه قد يكون أكثر إبداعاً وطاقةً. وهناك – شائعة غير منطقية – تسري في صفوف الناس؛ تقول إن 50% فقط (وليس 6 - 20%) من الطلاب هم الموهوبين؛ وبالتالي يفترض بها أن توجه سياسة اختيار الطلاب الموهوبين.

**الجدول 2.4:**

*نماذج لبنود مقاييس بوردو الأكاديمية والمهنيّة*

**الرياضيات**

1. يُعمم علاقات رياضية، يَربط مفاهيم لتطبيقات مُتنوّعة.
2. يتعلم مفاهيم رياضيّة ويصل لحلول العمليّات بسرعة تفوق الطلبة الآخرين.

**العلوم**

1. لديه اهتمامات وعادات علمية؛ يُجمّع المعلومات؛ كآلة صغيرة تلتقط.
2. يفهم الأسلوب العلمي، قادر على تشكيل الافتراضات وإجراء التجارب بعناية

**اللغة الإنكليزية**

1. لديه قدرة الكتابة حتـــى إذا لم يُكلف بذلك، يكتب القصص والشعّر والمسرّحيات ويحفظ مذكّرات يومية
2. لديه روح المرح والدّعابة، يستعمل ويفهم المواضيع الساخرة، والمُترادفات، والمعانـــي الأخرى للكلمات.

**الدراسات الاجتماعية**

1. يقرأ كثيراً قضايا اجتماعية من العديد من الكتب والمجلات والصحّف.
2. لديه مهارة تحليل الموضوعات، وقدره الوصول للمشكلة، وطرح الأسئلة والبحث والتحقيق.

**اللغات الأجنبية**

1. قدرة على تعليم المفردات ومفاهيم القواعد بشكل سريع.
2. قدرة وحب للاستطلاع؛ والفضولية عند تقديمه إلى مفاهيم جديدة قواعدية وحضارية.

*من مقاييس بوردو المهنية*

**الزراعة**

1. يظهر مقدرة قيادية في مكان المهنة والنشاطات، والمنظمات المهنيّة
2. يطرح أفكاراً لمشروعات مهنية، أو حول مشكلات زراعية

**مجال الأعمال والشّغل والمكتب**

1. يُظهر إبداعاً في حل المشكلات وتصميم التقارير
2. نظرة الطلبة الآخرين لهُ كموهوب في صفوف الأعمال والشؤون المكتبية العملية.

**التدبير المنـــزلي**

1. يتعلم ويُطبق مهارات جديدة وتقنيّات وأساليب بسرعة وسهولة.

2. مُتحمّسٌ في أغلبيّة النشاطات الصفيّة أو جميعها.

**المهنة والنشاط الصناعي اليدوي**

1. يظهر مهارات يدوية جيّدة في استعمال الأدوات والمعدّات.

2. لديه الكثير من الآراء والأفكار الجديدة.

---

**الجدول 3.4**

| | فئة | | | | | سكان | | عمر | | | | مرحلة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكاء عام | أكاديمي محدد | إبداع | القيادة | الفنون الحركية والبصرية | [illegible] | [illegible] | طفولة مبكرة | 4-8 | المدرسة العليا وحتى مرحلة الرشد | K-12 | ترشيح | التشخيص | التقويم |
| A.S.S.E.T.S. | + | + | + | | + | + | | + | + | | | + | + | |
| المقياس الفني لبارون ويلش | | | | | + | + | | + | + | + | + | + | | |
| بيان جرد سيرة حياة ـ نموذج U | | + | + | + | + | + | | | + | + | | | + | |
| اختبارات الانجاز ـ كاليفورنيا | | + | | | | + | | | | | + | + | + | |
| بيان الجرد السيكولوجي ـ كاليفورنيا | | | | | | + | | | + | + | | | + | |
| مقاييس المحافظة على الرسوم المتحركة | + | | | | | | + | + | + | | | + | + | |
| سلسلة ذكاء معرض النقابة ـ لاتيل | + | | | | | | + | + | + | | | + | | |
| السيرك | + | + | | | | + | + | + | | | | + | + | |
| اختبار القدرات المعرفية | + | | | | | + | | + | + | + | | + | + | |
| وقياس النضوج العقلي ـ كاليفورنيا | + | | | | | + | + | + | + | | | + | | |
| اختبارات شاملة للمهارات الأساسية | | + | | | | + | | | | | + | + | + | |
| اختبار التفكير النقدي ـ كورنيل | | | | | | + | | | | + | | | + | + |
| حزمة تقدير الإبداع | | | + | | | + | | + | + | + | | | + | |
| اختبارات الإبداع للأطفال | | | + | | | + | | | + | + | | | + | |
| اختبار الحكم على التصاميم | | | | | + | + | | | + | + | | + | | |
| اختبارات الاستعداد التخالصي | + | + | | | | + | | | + | + | | | + | + |
| استبيانة الشخصية في المدرسة المبكرة | | | | | | + | + | | + | | | | + | |
| نموذج غربلة الموهوبين والمتفوقين | + | + | + | + | + | + | | + | + | + | | + | | |
| اختبار الرسم ـ غو إنف ـ هاريس | + | | | | | + | + | + | + | + | | + | | |
| بيان جرد جماعي للوصول إلى الموهبة الإبداعية G.I.F.T | | | + | | | + | | + | + | | | + | + | |
| بيان جرد جماعي للوصول إلى الاهتمامات G.I.F.F.I.U | | | + | | | + | | | | + | | + | + | |
| بيان جرد L غيلفورد هولي | | | | | | + | | | | + | | | + | |
| مسح الاستعداد - غيلفور - زعرمان | + | | | | | + | | | | + | | | + | |
| اختبارات القدرة العقلية - هيمنون نيلسون | + | + | | | | + | | | | | + | + | + | |
| استبانة الشخصية في المدرسة العليا (الثانوية) | | | | | | + | | | + | + | | | + | |
| بيان جرد الاستعداد الفني - هورن | | | | | + | + | + | | | + | | + | | |
| اختبارات المهارات الأساسية - ولاية ايوا | | + | | | | + | | + | + | + | | + | + | |
| A-B-C كوفمان | + | + | | | | + | + | | + | | | + | + | |
| بيان جرد الادراك الإبداعي - ختينا - تورانس | | | + | | | + | | | + | + | | + | + | |
| اختبارات الذكاء - لورغ - ثورنديك | + | | | | | + | | + | + | + | | + | | |
| اختبارات الأحكام الضيقة - ماير | | | | | + | + | | | + | + | | + | | |
| اختبارات الانجاز الكبرى | | + | | | | + | | | | | | + | + | |
| آلية غربلة متعددة الأبعاد | + | + | + | + | + | + | | | | | | + | | |
| لملامح الاستعداد الموسيقي | | | | | + | + | + | | + | + | + | + | + | |
| اختبار القدرة العقلية - أوكيس - لينون | + | | | | | | + | | | | | + | + | |

تابع الجدول 3.4

| أداة | القدرة | | | | | سكان | | العمر | | | | المرحلة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكاء عام | أكاديمي محدد | إبداع | فن القيادة | الفنون المرئية والمسرحية | [illegible] | [illegible] | طفولة مبكرة | [illegible] | [illegible] 9-12 | المدرسة العليا وحتى سن الرشد | ترشيح | تصفية | تقويم |
| اختبار الانجاز الفردي — بيبودي | | + | | | | + | | | | | + | | + | |
| تقدير النزعة الإبداعية — بنسلفانيا | | | + | | | + | | | + | + | | | + | |
| مقياس مفهوم الذات عند الأطفال — هاريس | | | | | | + | | | + | + | | | + | |
| قائمة رصد مواهب ما قبل المدرسة | + | + | + | + | + | + | + | + | | | | + | | |
| المقياس الأولي للمقابلة الموسيقية | | | | | + | + | + | + | | | | + | | |
| مصفوفات مستمرة التقدم — متقدمة | + | | | | | | + | | | + | | + | | |
| مصفوفات مستمرة التقدم — معيارية | + | | | | | | + | | | | | + | | |
| اختبار الشركاء عن بعد | | | | | | + | | | + | | | + | + | |
| اختبار العمليات المعرفية العليا — روز | + | | | | | + | | | + | | | | + | + |
| مقاييس تقويم الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين | + | | + | + | + | + | + | | | | + | | + | |
| مقياس المواهب الموسيقية — ميشوز | | | | | + | + | + | | + | + | | | + | |
| بيان جرد الدافعية ومفهوم الذات | | | | | | + | + | + | + | + | | | + | |
| الاختبارات التابعية للتقدم التعليمي | | + | | | | + | | + | + | + | | | + | + |
| اختبار من نموذج قصير للاستعداد الأكاديمي | + | + | | | | + | | + | + | + | | + | | |
| اختبار الذكاء — سلوسون | + | | | | | + | | + | + | + | | + | | |
| نموذج غربلة الموهوبين — SOI | | + | + | | | + | + | + | + | + | | + | + | |
| اختبارات القدرات التعليمية — SOI | | + | + | | | + | + | + | + | + | | + | + | |
| سلسلة الإنجاز — SRA | | + | | | | + | | | | | + | + | + | |
| الشاشة المرتكزة على أسس بيئية — Stalling | + | | | | | | + | + | | | | + | | |
| اختبار الإنجاز — ستانفورد | | + | | | | + | | + | + | + | | + | + | |
| مقياس الذكاء — ستانفورد — بينيه | + | | | | | + | | + | + | + | | | + | |
| نظام التقييم التحدي للثقافات المتعددة | + | | | | | | + | + | | | | | + | |
| مقياس مفهوم الذات — تينيس | | | | | | + | | | + | + | | | + | |
| اختبار القدرات الكامنة الإبداعية | | | + | | | + | | + | + | | | | + | + |
| اختبارات الانجاز والبراعة | | + | | | | + | | | | | | + | + | |
| اختبار التفكير الابداعي — لفظي — تورنس | | | + | | | + | | | + | | | | | |
| اختبار التفكير الابداعي — تورنس | | | + | | | | + | | + | | + | + | + | |
| اختبار التفكير الابداعي — الرقمي — تورنس | | | | | | | | | | | + | + | + | |
| اختبار رياض الأطفال — فين | + | + | | | | + | | | | | | + | + | |
| تقويم التفكير النقدي — واتسون | + | | | | | + | | | + | + | | | + | + |
| قياس ذكاء الأطفال المعدل — ويكسلر | + | | | | | + | | + | + | + | | | + | |
| | + | | | | | + | | + | | | | | + | |

ويوصي المربّون أن تكون عملية الاختيار مرنة؛ ومفصولة وتُبدي اهتماماً حقيقياً بأمور الأطفال، ويرى كثير من المخططّين لبرامج الموهوبين أن تحديد المواهب عمليّة تمتد طوال العام الدراسي؛ ولا تنحصر في وقت واحد من السنة مثل شهر أيلول، ويجب ألاّ يكون ثمة صراع معين بين الطالب والمدّرس أو درجات متدنية في الاختبار على حرمان ذلك الطفل الموهوب من برنامج يتّسم بالتحدي، ويجد فيه رغبة شديدة. ويجيب على أساليب الاختيار والانتقاء التـي تتطلب إسهام المدّرسين فيها؛ أن تتسم بروح المودّة على أن تكون واضحة ومفهومة؛ ولا تتطلّب وقتاً طويلاً. ويمكننا أيضاً الحصول وبشكل سلس على

مُعطيات قيمّة من خلال استخدام معطيات اختبار المفردات، من ملفات المدرسين، من النوادر والحكايا حول المجموعات الفنيّة وأعمال الرسوم المتحرّكة والتمثيل، وما شابه ذلك.

وأخيراً، نشعر أننا مضطرون لإعادة تأكيد بعض منافع سياسة تحديد الموهوبين الليبراليّة؛ وبالتحديد أسلوب رينـــزولّي لشبكة المواهب المتعدّدة وبه ستتوافر الفُرصة لعدد كبير من الطلاب للمشاركة، وستكون عملية التحديد أكثر مرونة، وأكثر تعدّدية في أبعادها، كما أنها ستستمر طوال العام؛ وسيقوم الطلاب ذوو الدافعيّة العالية بالاختبار الذاتي، كما أن الطلاب غير المهتمين بالبرامج؛ وغير الموفقّين لن يعملوا على هدر الوقت في غرفة الموارد؛ والمنشآت الدراسية، وستنخفض أو ربما تغيب نـــزعة الاتهام بتكريس النخبويّة، وستُحذف المعايير السريعة والمؤلمة (كتحديد عدد الموهوبين بين الطلبة بحوالي 3 - 5%)؛ إضافة إلى هذا؛ لن نشهد مواقف ارتجالية عشوائية تزْعُمُ أن الموهوب في العام الماضي "ليسَ موهوباً هذا العام". وفي الحقيقة هناك الكثير عما يمكن أن يُقال حول خطّة كهذه.

## الخلاصة

هناك الكثير من الاستراتيجيات التـــي يمكن من خلالها تحديد الطلاب المتفوقين الموهوبين؛ وإلحاقهم بالبرنامج الخاص بهم. وبينما تؤكد بعض البرامج على درجات الذكاء والاستعداد فقط؛ فإن عملية التقييم مُتعدّدة الأبعاد تبقى هي المفضّلة.

وقد هاجمت المربيّة ديفيدسون Davidson الأنظمة الرّسمية لتحديد المواهب التـــي تشمل اختبارات وترشيحات، ونظام النقاط والدرجات الصارمة الجامدة للذكاء وغيره.

وأوصت هذه المربيّة بزيادة الاعتماد على ترشيحات المدّرسين وأولياء الأمور غير الرسمية التـــي ترتكز على الملاحظات الشخصية ثمّة قضية أخرى، تتعلق بالاختبار السنوي للطلاب الموهوبين والذي ينحصر بحوالي 3- 5% مقابل أسلوبٍ آخر أكثر مرونة وسخاءً، ويتمثل بشبكة المواهب التـــي تختار ما بين 15 - 20% من الطلاب.

إنّ تبنـــي معايير مُتعدّدة الأبعاد، ونظام الحصص، سيؤمنّ تمثيلاً عادلاً للطلاب المحرومين، أو المنحدرين من أقليات عرقيّة، ومن الخطأ الفادح أن يتجاهل المربون والمعنيّون هؤلاء الطلاب. وفي حال إعطاء أهمية كبيرة جداً للرياضيات والعلوم ومهارات الكومبيوتر عندها نجد الانحياز ظاهراً ضد الإناث من الطالبات.

وقد لوحظ بأن "المدرسين يُفضلّون" الطلاب الأكثر طاعةً ويتجاهلون الطلبة الموهوبين ذوي العادات الاستقلاليّة غير المرغوب فيها.

إن درجة صلاحية منهج معين هي الدّرجة التـــي ترتقي إليها أداة مُعيّنة في قياسٍ ما يُفترض بها أن تقيسه.

*وقد صادقَ التقرير الوطنـــي لتحديد الموهوبية* الصادر عام 1982 على التعريف المُتعدد الأبعاد للموهوبية الذي تبنّته وزارة التربية الأمريكية. وقد أوصى ذلك التقرير بأن تكون إجراءات تحديد الموهوبية عادلة، وتُصمم لخدمة مصالح الطلبة على أفضل وجه، علاوة على أنها تستطيع أن تتعرّف إلى أكبر عدد ممكن من الطلبة الموهوبين ولقد حدّد التقرير أيضاً وبكل وضوح الممارسات المشكوك فيها حول تضييق دائرة الاختيار وحصرها فقط بالطلاب ذوي الإنجاز العالي إضافة إلى استخدام أدوات بشكل غير ملائم. وأخيراً فقد أوصى التقرير باستخدام الإجراءات الرسمية وغير الرسمية.

ويُفضل التربويون نموذج ستانفورد – بينيه L.M الذي يُقدم نقطة واحدة على مقياس معامل الذكاء ـــ الطبعة الرابعة ـــ ذات سقف الاختيار المنخفض.

وهناك مقياس ويسك *WISC-R* وهو اختبار ويسك لذكاء الأطفال، وآخر يدعى *WISC-III* وهو تطوير وتجديد لهذا المقياس للأطفال.

وكلاهما يُقدّم درجات للقدرات اللفظية والعملية: علاوةً على درجات معامل الذكاء كاملة القياس. ويرى بعض المربين أن اختبارات الذكاء الجماعيّة مُفيدة، ولكنها تفتقر للمصداقيّة، والصلاحية. وتعانـــي من حدود العمل المتدنية، والمحتوى اللفظي الكلامي العالي.

وهناك اختبارات SAT-M وSAT-V وأحياناً ACT والمناسبة لتحديد طلاب الصف السابع اللامعين جداً، وتؤهلهم للالتحاق ببرامج أبحاث الموهبة وSMPY.

ويستطيع أي اختبار ذكاء (استعداد) المساعدة على تحديد الطلاب ذوي الإنجاز المتدني، وإن إعطاء اختبارات الذكاء أهمية أكبر مما تستحقّه سيعمل بالتأكيد على استبعاد الطلاب الذين يتمتّعون بمواهب أخرى.

تُعَدُّ اختبارات الإنجاز مؤشرات نافعة للموهبة الأكاديمية المُحدّدة. وتُستخدم ترشيحات المدّرسين على نطاقٍ واسع؛ ولكنها الأقل صلاحيّة وصحّةً.

ويمكن مع هذا تدريب المدّرسين لاستخدام أسلوب ترشيح ذي هيكليّة متينة، إضافةً إلى استمارات التقييم. وتستطيع اختبارات الإبداع أن تُحدّد المواهب الإبداعية التـــي لا يمكن أن تظهر دون استخدام تلك الاختبارات. وفي هذا السياق يوصي المرّبون باستخدام معيارين للإبداعية.

وهناك فئتان من اختبارات الإبداع وهي اختبارات التفكير المتشعبة، وبيانات جرد الشخصية أو السيرة الذاتية.

ويمكن لأولياء الأمور أن يُقدموا معلومات قيِّمة وصالحة لعملية تحديد المواهب والموهوبين. ولكنهم أحياناً يبالغون أو يُقلّلون من قيمة قدرات أطفالهم وأبنائهم.

أما ترشيحات الأقران فهي أيضاً قيمّة، وتُساعد بشكل خاص في تحديد الموهوبين المعاقين أو المنحدرين من أقليات عرقية؛ أو القادمين من طبقات اجتماعية فقيرة أو ريفية.

ويوصي المربون كثيراً بالترشيحات الذاتية وخاصةً في أوساط الطلاب في المدرسة الثانوية العُليا ويمكن لتقييمات (المنتج النهائي): أن تأخذ طابعاً غير رسمي، أو يمكنها الاستفادة من نماذج التقييم المنظمة.

أما مقاييس التقييم المتعددة الوجوه التـــي ابتكرها المربـــي رينـــزولي فهي تسمح للمدرسين أن يُقيّموا القدرة الفكرية، والإبداع، والدافعية والقيادة.

وتستطيع مقاييس AIM وGAIM للمربية ريم تحديد أنماط الإنجاز المتدنّي.

*ويمكننا تلخيص مصفوفة بولدوين* بأنها تحصُر التقييمات والدّرجات في ضوء معايير مُتنوعة وتَجَمّعُها في درجة واحدة متكاملة، وهناك مُخاطرة في مثل هذا الإجراء تَتَمثّل في تجاهل بعض الطلاب ممّن يمتلكون عناصر قوة في واحد أو عدد منها.

ويرتكز تقييم الموهبة الذي ابتكرته المربيّة فريزَر Frasier على عشر خصائص للطلاب الموهوبين، جرى تلخيصها في كتابها الشهير *"البحث عن الذهب"* – ويتضمن معلومات موضوعيّه وذاتيّة.

أما المربـــي ميكر فيركز في كتابه عملية الاستكشاف Discover على الأداء أكثر من اهتمامه بعدد النقاط أو درجة الذكاء ويُعرّف الموهبة بأنها القدرة على حل المشكلات ويتناول اختباره شكلاً من العمليات الشديدة التعقيد وتحتاج إلى حلول في ثلاثة من اختبارات الذكاء الضرورية للعمل الأكاديمي واللسانيات علوم اللغة؛ والمنطق الرياضي؛ والمكانـــي الفضائي.

"**الخطة**" برزت الخُطة من قبل المعهد الأمريكي للاختبارات؛ لقياس المهارات الفكرية الراقية؛ لتساعد طلبة السنة العاشرة الثانوية للتخطيط من أجل برنامج المدرسة الثانوية العليا؛ بينما كان المربـــي كولانغيلو وغيره من الباحثين يستكشفان أهدافاً أخرى؛ ومن خلال أبحاثهم توصّلوا إلى أن من الممكن استخدام أسلوب الخطة لتعرّف الطلبة المتميّزين أكاديمياً.

أما المربيان كاردنرَ، وستيرنبرغ بنظريتهما في مجال تعزيز الأنماط المختلفة للذكاء، وتشمل خطة كاردنر التقييم الفرعي لأنواع الذكاء السبعة الخاصة بدراسته، في إطار الأداء الطبيعي. وقد أوجد ستيرنبرغ جهازاً يحتوي على اختبارات مُتعدّدة، وعلى أسئلة من مقالات لتقييم أنماط ذكاءاته التحليليّة، والمُبدعة، والتطبيقيّة.

وهناك ثلاثة نماذج للتعرّف إلى الأطفال الموهوبين بمرحلة الروضة ما قبل المدرسة، وتشمل الوالدين ومعلمي ما قبل المدرسة، وتغطية عامة؛ واختبار ذكاء.

وتتضمّن استراتيجيات فيلدهاوزين للتقييم في المرحلة الثانوية *مقاييس معدّلات بوردو الأكاديمية*، وكذلك *مقاييسُه المهنّية*، ويرى فيها المرّبون درجة عالية من الموضوعيّة أكثر من المقاييس المُتعلّقة بالمستويات المتدنيّة العامة. ويُستحسن استخدام هذه المقاييس مع معلومات أخرى؛ كما يستحسن تدريب المعلمين على استخدامها.

*التقرير الوطنـــي الأمريكي حول تعرُّف الموهبة* يتضمن التقرير ستين أداةً مع إرشادات وتعليمات حول التجارب على الموهوبين، والدّقة في الموضوع؛ وفوائده ومساوئه؛ وما يتناسب مع أعمار الطلبة وكذلك المرحلة المناسبة في برنامج الموهوبين.

أما تحديد الموهبة عند المربـــي رينـــزولّي فتعتمد على شبكة تحديد المواهب المتعددة بحيث تكون شاملة من ناحية البناء، وعلى أنماط من المواهب وأوجه التفوّق، وتتألف أساساً من خمس مراحل. وصمّام الأمان فيها؛ المرحلتان الأخيرتان ومن خلالها يتم اكتشاف الطلبة الذين فاتَتهُم الفرصة في المراحل الثلاث الأولى.

وتعتمد الترشيحات على درجات الاختبارات وترشيحات المدّرسين، والسبل المتبادلة؛ وترشيح أولياء الأمور، وترشيح الأقران؛ ونتائج اختبارات الإبداع.

ويوصي المربّون أن يكون التعرف على الموهوبين مَرناً وعادلاً ومعقولاً؛ كما ينبغي وجود مقاييس مُتعددة الأبعاد. وتسهم شبكة الإبداع المطروحة في حل الكثير من المسائل والمشكلات.

## ملحق 1.4 ترشيحات المعلّم للموهوبين

1. اسم الطالب ______ اسم المدرس ______
2. تاريخ تحويل الطالب ______ المدرسة ______
3. الصف ______ تاريخ الميلاد ______
4. مُعدّلات التحصيل للصفوف في السنة الحالية

اللغة ______

الدراسات الاجتماعية ______

الرياضيات ______

العلوم ______

5. ترشيح أولياء الأمور (إذا كان ذلك مناسباً): ______
6. مجموع معدّل الاختبار ______ 1 ______ 2 ______ 3 ______ 4 ______
7. لماذا تعتقد أن هذا الطالب يكون مُرشحاً في حوض الموهبة؟ (يمكن أن تضيف قائمة من الأمثلة، الأفكار، المشاريع، محاولات إبداعية للطالب).

______

______

______

______

______

اهتمامات الطالب

حدّد نواحي ومجالات اهتمامات الطالب التي ظهرت من الطالب في الصف هذه السنة؛ وإذا لاحظت في مواضيع أخرى، الديناصورات (الحيوانات المنقرضة المتوحشة)؛ الحاسوب، إلخ حدّد في الآتي:

| | عالٍ | وسط | منخفض | | عالٍ | وسط | منخفض |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فنون جميلة | | | | موسيقا | | | |
| علوم | | | | دراما وتمثيل | | | |
| كتابة إبداعية | | | | رياضيات | | | |
| دراسات اجتماعية | | | | لُغات | | | |
| نشاط حركي عملي | | | | ميول أخرى | | | |

نقاط القوة للطالب في المنهج

حدد نقاط تفوّق للطالب مما يمكن اعتباره أساساً لعقد عملي ومنافسة.

اللغة واللغات ______ الرياضيات ______

العلوم ______ الدراسات الاجتماعية ______

## ملحق 2.4 استبيان المربيّة ريم Rimm لتحديد واكتشاف الموهبة

### اكتشاف القدرة على العطاء المهارة

اقرأ الجمل التالية، وضع إشارة حول نعم إذا كنت موافقاً على العبارة، وإشارة حول لا إذا كنت غير موافق، إذا كنت غير متأكد؛ ضع إشارة حول ما تراه أقرب لاختيارك، لا توجد إجابة صحيحة تماماً، أو خاطئة تماماً؛ فالهدف من هذا الاستبيان معرفة كيف تُفكر؟ وماذا تفضّل القيام به؟

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| 1. أُفضل تأليف أغاني الخاصة. | O | O |
| 2. أُفضل التفكير وحدي | O | O |
| 3. أمي أو أبي يُفضل اللعب معي | O | O |
| 4. أرغب في طرح الكثير من الأسئلة | O | O |
| 5. هل إثارة الفكاهة أمام الآخرين مَضيعة للوقت | O | O |
| 6. أُفضّل مصاحبة صديق أو صديقين فقط. | O | O |
| 7. أُفضل سماع قصص من حياة شُعوب أخرى. | O | O |
| 8. جميلٌ بعض الأحيان، التغيير في أنظمة لعبة معيّنة تسَلية. | O | O |
| 9. عندي أفكار جيّدة جداً | O | O |
| 10 أُفضل رسم الصّوَر | O | O |

## ملحق 3.4 استبيان ترشيح الآباء للموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة

اسم الطالب ______________ العمر ______________

العنوان ______________ المدرسة ______________ الصف ______________

أسماء أولياء الأمور ______________

الإرشادات

ضع دائرة حول أحد الأرقام بعد كل عبارة 1 - 2 - 3 - 4 - 5 التي تصف ابنك تماماً؛ فالدرجة 5 لديه الصفة بشكل مرتفع وعالٍ، 4 لديه هذه الصفة أكثر من الطفل العادي، وهكذا أقل، والتقييم في الدرجة 1؛ أن هذه الصفة في العبارة غير موجودة لدى الطفل.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. لديه مفردات متقدّمة، ويعبر عن نفسه. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. يفكر بسرعة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. يستعيد ويتذكر الحقائق بسهولة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. يرغب في أن يعرف كيف تعمل الأشياء. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. بدأت القراءة لديه بمرحلة الرّوضة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. يضع الأفكار غير المترابطة مع بعضها بطريقة مختلفة جديدة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. يواجه المللْ بسهولة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. يطرح تساؤلات عن السبب حول أي شيء وكل شئ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. يحب كل شيء ينمو ويكبر، ومصاحبة كبار السن. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. لديه شغف كبير في حب الاستطلاع. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. يحب المغامرة والمبادرة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. لديه روح الدّعابة والمرَح اللطيف. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. اندفاعي، سريع الانفعال قبل التفكير. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. يميل للسيطرة على الآخرين حين يُعطى الفرصة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. مُثابر ومُلتزم بأداء العمل. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. لديه تنسيق جسمي وضبط جَسَدي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. لديه شخصية مُستقلة واكتفاء ذاتي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. لديه مستوى عالٍ من الوعي بما حوله. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. لديه قدرة على الانتباه طويلة المدى. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. يريد إنجاز شيء لنفسه لباس، طعام. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## ملحق 4.4 ترشيح الأقران والرّفاق

فكرّ في أقرانك وزملائك في الصف، كل طالب له خصوصياته، اقرأ الأسئلة الآتية، وأملأ الفراغ بعد كل سؤال، واكتب اسم الطالب الذي تراه مطابقاً للمواصفات، ويمكن أن تكتب اسم الطالب الذي ستختار أكثر من مرة واحدة، ويمكن أن تكتب اسمك حين ترى ذلك مُناسباً.

1. إذا أردت تشكيل لجنة Committee للقيام بمشروع من هو الطالب الذي تختاره ليكون قائداً للمشروع؟.

فنون اللغة ______________ الرياضيات ______________

العلوم ______________ الدراسات الاجتماعية ______________

الفنون ______________ مجالات أخرى ______________

2. من هو الطالب صاحب أفضل قصّة تحب الإصغاء إليه؟

______________

3. إذا احتجت طالباً لمساعدتك في وظائفك الدراسيّة فمن تختار من الطلاب لذلك؟

______________

4. إذا قام طالب الصف برحلة، وانعزلوا عن الأستاذ، مَنْ مِنَ الطلبة تختار لقيادة الصف للعودة من الرحلة؟

______________

5. مَن هو الطالب الأكثر إثارة في الصف؟

______________

6. مَن هو الطالب الذي يطرح أحسن الأفكار للنشاطات والألعاب داخل، وخارج المدرسة؟

______________

7. من هو الطالب الأقدر على حل المشكلات؟

______________

8. من هو الطالب الأفضل بإلقاء قصّة على الآخرين؟

______________

9. من هو الطالب الأحسن في مهارة القراءة؟

______________

10. من هو الطالب الأفضل في مهارة الكتابة؟

______________

11. من هو الطالب الراغب في مُحاولات ومُبادرات جديدة؟

______________

12. من هو الطالب القادر على إصدار حُكم جيّد وقرار؟

______________

13. من هو الطالب الجدير بلقب صديق وَدود؟

______________

14. من هو الطالب الذي يتمتّع بقدرة متميزة على التخيّل؟

______________

15. من هو الطالب الذي يمتلك اهتمامات كثيرة؟

______________

اسم الطالب ______________

المدرسة ______________

التاريخ ______________

## ملحق 5.4 أداة لتقييم معياري للامتياز لمشروعات التلاميذ

1. صف باختصار إنتاج الطالب The Product

2. إلى أيّ مدى يُمثل هذا الإنتاج بُعمق التمكنّ من المادة وحُسن الأداء الفائق والمُتميّز؟

1 ــــــــــ 2 ــــــــــ 3 ــــــــــ 4 ــــــــــ 5

إلى مدى محدود — إلى حدّ ــ ما ــ — إلى مدى عظيم

3. إلى أيّ مدى يعتبر هذا النموذج نوعياً فائقاً أكثر من العمُر الزمني للعمر الحالي للطالب؟

1 ــــــــــ 2 ــــــــــ 3 ــــــــــ 4 ــــــــــ 5

إلى مدى محدود — إلى حدّ ــ ما ــ — إلى مدى عظيم

4. إلى أيّ مدى استطاع الإنتاج وصاحبه التركيز والانتباه إلى التفاصيل الدّقيقة؟

1 ــــــــــ 2 ــــــــــ 3 ــــــــــ 4 ــــــــــ 5

إلى مدى محدود — إلى حدّ ــ ما ــ — إلى مدى عظيم

5. إلى أي مدى وصلت الفكرة ذات مفهوم للإنتاج؛ وتجاوَزت العمر الزمني للطالب الذي قام بإنتاجها وتنفيذها؟

1 ــــــــــ 2 ــــــــــ 3 ــــــــــ 4 ــــــــــ 5

إلى مدى محدود — إلى حدّ ــ ما ــ — إلى مدى عظيم

6. إلى أي مدى وصل الإنتاج لمستوى التميّز؟

1 ــــــــــ 2 ــــــــــ 3 ــــــــــ 4 ــــــــــ 5

إلى مدى محدود — إلى حدّ ــ ما ــ — إلى مدى عظيم

7. حدد قائمة المعايير المستخدمة من قِبلك لتقييم التميّز في إنتاج الطالب.

## ملحق 6.4 موازين التقييم السلوكيّة للمتفوقين

الاسم ________ التاريخ ________

المدرسة ________ الصف ________ العمر ________

اسم الأستاذ أو الشخص الذي يستكمل إملاء هذا الملحق ________

ما هي الفترة الزمنية لمعرفة هذا الطالب ________ الشهر

إرشادات هذه الموازين أدوات بيد الأستاذ لتقييم سمات الطالب السلوكية، ومجالات التعلم، والدافعيّة، والإبداع، والقيادة وإن البنود مُقتبسة من أدبيات الأبحاث المرتبطة بخصائص الموهوبين. وجدير بالإشارة أن فروقاً فردية شاسعة موجودة بين الموهوبين ويتبع ذلك فروق في النتائج والخصائص المرصودة للتقييم. وكل بند من البنود الآتية يجب التعامل معه ككيان منفصل لأنه مؤشر لدرجة لوحظت عند موهوب معيّن وغابت لدى موهوب آخر لأن الأبعاد الأربعة للاستبيان للسمات السلوكيّة تمثل علاقة نسبيّة. والنتائج لموازين فردية لا تؤخذ كحصيلة عامة

اقرأ بعناية البنود الآتية وضع إشارة x طبقاً لموازين التقييم التالية:

1. احتمال ندرة ملاحظة هذه السمة السلوكية أو عدم ملاحظتها.
2. احتمال ملاحظة هذه السمة السلوكية من حين لآخر، ومصادفة.
3. احتمال ملاحظة هذه السمة السلوكية بدرجة كبيرة.
4. احتمال ملاحظة هذه السمة السلوكية باستمرار وديمومة.

وقد ترك مُصمم الاستبيان فراغاً بعد كل بند لملاحظات الأستاذ أو الشخص المجيب المُقيّم لسمات الطالب السلوكية

رصد النتائج: يؤخذ لكل بعد من الأبعاد السلوكية الأربعة التالية نتيجة خاصة به.

اجمع: اجمع كل إجابات x بنهايات البند لتحصل على المجموع العام للخانة العمودية

اضرب: اضرب مجموع الخانات العمودية x وزن كل خانة لتحصل على مجموع الموازين

اختصر ولخص مجموع الخانات الموزونة لتحصل على نتيجة كل بعد من الأبعاد السلوكية الأربعة كل بُعد على حدة؛ في ميزان التقييم.

ادخل التطبيق طبّق حسب الموازين التالية:

سمات التعلم ________

سمات الدافعية ________

سمات الإبداع ________

سمات القيادة ________

**تابع ملحق 6.4**

| القسم I: سمات التعلم | 1* | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. يتمتع الطالب بمفردات متميزة ومتقدمة للعمر الزمني والصف، ويستعمل المصطلحات بطريقة ذات مغزى ومعنى، ولديه قدرة لفظية ذات ثراء في التعبير؛ والشرح والطلاّقة. | | | | |
| 2. يمتلك الطالب كمية كبيرة من المعلومات حول موضوعات عديدة، ومختلفة؛ تتجاوز عمره الزمني، وتفوق الطلبة (الذين هم في صفّه وعمره من حيث المستوى). | | | | |
| 3. لدى الطالب مقدرة فائقة وسريعة التذكر واستعادة الحقائق والمعلومات. | | | | |
| 4. لدى الطالب قدرة استبصار لقانون السببية والنتائج، والعلاقات، ويحاول اكتشاف الأشياء: كيف ولماذا؟ ويطرح تساؤلات تحريضيَّة تميزية، ويريد أن يعرف كيف تتكون الأشياء؛ "والأشخاص". | | | | |
| 5. لدى الطالب قدرة الإحاطة بالمبادئ غير المرئية ويستطيع الوصول لتعميمات سريعة قيِّمة حول الأحداث، والناس، والأشياء، ويرى التشابه، والاختلافات بين الناس والأشياء والأحداث؟ | | | | |
| 6. الطالب يتمتع بملاحظة دقيقة ومُتحفزة، "ويرى" "ويستفيد أكثر" من غيره من القصص، الأفلام، إلخ. | | | | |
| 7. يحب المطالعة ويقرأ كثيراً بصفة مُستقلّة، ويفضل كُتب الكبار ولا يتحاشى المواد الصعبة، ويهتم بالمراجع مثل السيرة الذاتية، المذكرات الشخصية، دوائر المعارف، الأطالس؛ القواميس. | | | | |
| 8. يحب الطالب ويحاول ويفهم المواد المُعقدة بتجزئة الصعوبات، ويرى إجابات ذات معنى عام بديهي وذي خصوصيّة منطقيّة. | | | | |
| مجموع الخانات | | | | |
| الموازين | 1 | 2 | 3 | 4 |
| مجموع الخانات الموزونة | | | | |
| المجموع | | | | |

*1. نادرة أو غير موجود

2. صفة تظهر من حين لآخر

3. ذات درجة كبيرة.

4. ذات استمرار ودائمة.

**تابع ملحق 6.4**

القسم II: سمات الدافعية

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. الطالب يندمج بصدق في موضوعات ومشكلات؛ وهو مُثابر لإتمام عمله؛ وأحياناً يصعب تحويله ونقله من موضع لآخر | | | | |
| 2. الطالب يواجه المَلَلْ من أعمال روتينية. | | | | |
| 3. الطالب يحتاج لحافز خارجي لاستكمال إنجازه رغم أنه كان مُثاراً في البداية. | | | | |
| 4. الطالب يناضل للوصول إلى الكمال، لديه قدرة للنقد الذاتي؛ وليس راضياً عن إنتاجه ودرجة سرعته. | | | | |
| 5. الطالب يُفضل العمل بصفة مُستقلة؛ يحتاج إرشاداً قليلاً ومحدوداً من الأساتذة | | | | |
| 6. الطالب لديه اهتمام لافت بقضايا الكبار مثل الدين، السياسة، الجنس، السلالات والأعراف، وكلها تشير لاهتمامه بأمور فوق عُمره الزمني. | | | | |
| 7. الطالب لديه سمة تأكيد الذات والثقة وأحياناً يصل إلى درجة من العدوانية وصلابة الرأس والعناد الجامد في معتقداته. | | | | |
| 8. الطالب يحب التنظيم، والهيكلية والبناء في المواقف والأشياء ومع الناس. | | | | |
| 9. الطالب يهتم بالقيم وحصراً الخطأ والصواب؛ الحسن والسئ ويُقيم ويصل لأحكام في الأحداث، والناس والأشياء. | | | | |
| مجموع الخانات | | | | |
| الموازين | 1 | 2 | 3 | 4 |
| مجموع الخانات الموزونة | | | | |
| المجموع | | | | |

1. نادرة أو غير موجود
2. صفة تظهر من حين لآخر
3. ذات درجة كبيرة.
4. ذات استمرار ودائمة.

**تابع ملحق 6.4**

**القسم III: سمات الإبداع**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. الطالب يُقدم أشكالاً عديدة لحب الاستطلاع والحشريّة حول الأشياء؛ وباستمرار يطرح تساؤلات؛ حول كل شيء وكل موضوع. | | | | |
| 2. يبتكر حلولاً لمشكلات عديدة وأفكاراً جديدة وأحياناً تكون الحلول متميزة وغير اعتيادية. | | | | |
| 3. لا يخاف من التعبير عن آرائه؛ ومخالفته للعاديين؛ ومخالفة ذات طابع روحي؛ وهو متماسك وثابت في تعبيره الراسخ. | | | | |
| 4. يتمتع بروح المُغامرة والمُجازفة المسؤولة ولديه مقدرة التأمّل. | | | | |
| 5. يُظهر سمات عقلانية، وتخيلات وأحلاماً وآمالاً ولديه سيطرة على الأفكار كالتغييرات والتفاصيل، ويهتم بالتكيّف والتطوير والتعديل للمؤسسات والموضوعات والأنظمة. | | | | |
| 6. يظهر روح الدّعابة والمرح؛ رغم المواقف الصعبة التي تبدو للآخرين بعيدة عن المرح والدعابة. | | | | |
| 7. لديه وعي بانفعالاته بشكل مُتميز، وهو منفتح ومُستقل ولديه حساسية عاطفية. | | | | |
| 8. لديه حساسية شديدة للجمال ومظاهر الطبيعة. | | | | |
| 9. يكره الخضوع والتّبعية للآخرين، لا يهتم بالتفاصيل؛ فردي جداً، لا يخاف أن يكون مختلفاً عن الآخرين. | | | | |
| 10. لديه مهارة للنقد البناء، ولا يقبل السلطة عليه دون مراجعة وفحص نقدي للسلطة. | | | | |
| مجموع الخانات | | | | |
| الموازين | 1 | 2 | 3 | 4 |
| مجموع الخانات الموزونة | | | | |
| المجموع | | | | |

1. نادرة أو غير موجود
2. صفة تظهر من حين لآخر
3. ذات درجة كبيرة.
4. ذات استمرار ودائمة.

تابع ملحق 6.4

القسم IV: مهارات القيادة وسماتها

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. الطالب يحمل بدّقة أعباء المسؤولية، موثوق ويُعتمد عليه، شديد الوفاء والصدق لوعوده وأعماله. | | | | |
| 2. واثق من نفسه، مع أقرانه ومع الكبار؛ ويرتاح حين يطلب إليه إبراز مواهبه أمام أقرانه. | | | | |
| 3. يبدو أنه محبوب من أقرانه ورفاقه. | | | | |
| 4. لديه روح تعاونية مع الأساتذة والطلاب؛ يميل لتجنُّب المشاحنات؛ ويمكن التعامل معه ببساطة وسهولة ونعومة. | | | | |
| 5. لديه قدرة فائقة للتعبير عن نفسه، ولديه مقدرة لفظية ويسهل على الآخرين فهمه. | | | | |
| 6. لديه سرعة في التكيف مع المواقف ولديه مرونة في التفكير والعمل؛ ولا يتأثر حين يتغير الروتين حوله لقدرة على التوافق. | | | | |
| 7. يبدو منسجماً حين يكون في بيئة اجتماعية حوله الناس، ويفضل عدم الانعزال أو الانطواء. | | | | |
| 8. لديه قدرة قيادية في التأثير على الآخرين وقيادتهم؛ في كثير من النشاطات والمواقف. | | | | |
| 9. يُشارك في النشاطات المدرسيّة وهو موجود في دائرة الأضواء الاجتماعية. | | | | |
| 10. يتفوّق، ويتألّق في النشاطات الرياضية، ولديه تنسيق فائق ومتوازن، ويتمتع بالكثير من الألعاب الحركية والرياضية. | | | | |
| مجموع الخانات | | | | |
| الموازين | 1 | 2 | 3 | 4 |
| مجموع الخانات الموزونة | | | | |
| المجموع | | | | |

1. نادرة أو غير موجود
2. صفة تظهر من حين لآخر
3. ذات درجة كبيرة.
4. ذات استمرار ودائمة.

# مصطلحات الفصل الرابع

| الإنكليزية | العربية |
|---|---|
| Acceleration | التسريع والتعجيل |
| Achievement Evaluation | تقييم الإنجاز |
| Advantages and Disadvantages | مزايا وعيوب |
| As A Caution | من باب الحذر والحيطة |
| Biased | مُتحيز |
| Bickering | مُشاحنات |
| Central | مركزي |
| Central Problem | المشكلة المركزية |
| Column | الخانة العمودية |
| Creative Product | إنتاج إبداعي |
| Creativity | إبداع |
| Creativity Tests | اختبارات الإبداع |
| Culturally Different | المختلفون حضارياً وثقافياً |
| Deserted Island | جزيرة مهجورة |
| Details | التفاصيل |
| Disabled | العاجزون |
| Disadvantaged | المحرومون |
| Divergent | المتشعبّ |
| Divergent Thinking Test (D.T.T) | اختبارات التفكير المتشعب |
| Dyslexic Child | طفل مصاب بمشكلة قراءة مزمنة، مرضيّة |
| Elaborate | يتوسّع |
| Elaboration | التوسّع |
| Elitism | النخبويّة |
| Elitists | النّخبة |
| Entertainers | مُضيف، يستضيف للخدمة والمتعة والغناء أو الفكاهة |
| Examiner | الفاحص |
| Final Product | المُنتج النهائي |
| Fluency And Flexibility | الطلاقة اللفظية والمرونة |
| Gandhi | غاندي |
| Guilt Complex | عُقدة الذّنب |
| Guilty | مُذنب |
| Indicator | يؤشر |
| Inputs | مُعطيات (مدخلات) |
| M. Angelou | ميكائيل أنجلو |

| | |
|---|---|
| Majority | الأكثرية |
| Minority | الأقلية |
| Misleading | مُضلِّلة |
| Objective | موضوعي |
| One – Sided Criterion | معيار أحادي |
| Outputs | إنتاج مُخرجات |
| Parent - Nomination | ترشيح أولياء الأمور |
| Peer- Group Pressures | ضغوط الأقران في الصفوف |
| Peer- Nominations | ترشيحات الأقران والرّفاق |
| Performance Evaluation | تقييم الأداء والتحصيل |
| Picasso | بيكاسّو |
| Points System | نظام النقاط |
| Problem- Solving Ability | القدرة على حل المشكلات |
| Product Evaluation | تقييم الإنتاج |
| Pros and Cons, Merits and Demerits | مزايا وعيوب |
| Puns | المترادفات |
| Quota System | نظام الحُصص التوزيعي للفئات لتحقيق العدالة |
| Race Discrimination | تفرقة عنصرية ـــ عرقية |
| Racist | مُفرّق عنصرياً |
| Satire | المواضيع الساخرة |
| Scenario | سيناريو (نص القصة) |
| Self Nomination | الترشيح الذاتي |
| Self- Nomination | الترشيح الذاتي |
| Sigificant | ذو مغزى |
| Significance | مغزى |
| Space Ship | سفينة الفضاء |
| Strict | صارم |
| Strictly Confidential | سرّي جداً |
| Subjective | مُتحيّز |
| Synonym | مُترادفات |
| T.T.C.T: Torrance Test Of Creative Thinking | اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي |
| Teachers, Nomination | ترشيح المدرّسين للموهوبين |
| Test Scores | درجات الاختبار |
| Testing | إجراء الاختبار |
| Total | المجموع |
| USED- Interchangeably | تستعمل بشكل متبادل |
| Verbal And performance | اللفظية والعمليّة |

# عملية التسريع

# ACCELERATION

*إن البرامج التربوية يجب أن تتجاوب مع الإستعدادات المعرفية للأطفال كأفراد لهم خصوصياتهم الفردية.*

كاميليا .ب. بينو Comilla P. Benbow (1991) ص 157.

إن هذا الفصل وما يتبعه من فصول يصف الاستراتيجيات التـي تقود المناهج؛ وقرارات البرمجة؛ ومحتوياتها. والتـي بدورها تساعد على إعداد منهجية سليمة للمتفوقين. راجع جدول 1.5 برامج نابعة من احتياجات الطلاب، إنّ مقترحات البرامج تلك صممّها مجموعة من المربين المتميزين وهم :ج. ف. فيلدهاوزين (1986)؛ فيلدهاوزين؛ كينيدي، غانا بول، كابلين (1974) J.F. Feldhusen, Kennedy, Ganapole, Kaplan التابعون لمعهد التدريب القومي للولاية والخاص بالتدريب على القيادة للمتفوقين والموهوبين. وشارك في تلك المقترحات Sato, Johnson, Smith, Davis, Rimm ساتو، جونسون، وسميث (1990) وديفيز وريم (1985)؛ راجع الجدول 1.5 قبل متابعة قراءة البحث. وسنعود إلى هذا الجدول الهام كلما تقدمنا في قراءة الفصول القادمة.

إن هناك العديد من الخدمات والبرامج المصممة لتناسب الاحتياجات سنجدها في الجدول 1.5 والتـي تتضمن في الوقت ذاته اهتمامات وموارد والتزامات مدرسة معينة في مركز أو مديرية تربوية. وإن فروقاً متميـزة في البرامج في النواحـي التالية (1) مستويات الطلاب. (2) نماذج المناهج. (3) مضامين الإثراء وأهداف البرامج. (4) خطط التسريع والتعجيل في التحصيل والصفوف. (5) ترتيبات وتنظيم المجموعات الطلابية. (6) الإرشادات واستراتيجيات التعليم المستعملة. (7) المختصون المحليون والموارد المستخدمة. (8) مستوى البرامج (على مستوى القطر، المحافظة، المنطقة، المدرسة، الصف، فوكس (Fox 1979).

## نظرية إجمالية

تنقسم عملية البرمجة إلى أربعة موضوعات رئيسية وفي هذا الفصل سنلخص السمات، والمزايا، والعيوب، والمقترحات المرتبطة باستراتيجيات التسريع. وفي الفصل السادس سنركز على *الإثراء* في البرامج *والخيارات* في تكوين *المجموعات*. أما الفصل السابع فيتناول تلخيصاً *للنماذج* والمناهج الرئيسية. وسيشعر القارئ بأن الموضوعات مترابطة ومتداخلة وأن تكوين مجموعات الطلبة يستهدف الإثراء والتسريع معاً. وبذلك تصبح البرامج نموذجاً للنشاطات التعليمية ونموذجاً يعطي الفرصة للمربين والمدرسين لتحقيق التسريع والإثراء دون أن يطغى أحدهما على حساب الآخر. إن الموضوعات الأربعة مجتمعة تعطي

المربـــي شكلاً للبرامج وتجسيداً للتطبيق العملي المأمول.

## التسريع مقابل الإثراء

هناك قضية بارزة حول التعاريف والعلاقة بين *التسريع مقابل الإثراء* والتـــي أصبحت مسألة خلافية بين آراء المربين فمثلاً يحاول جوليان ستانلي 1978. معظم أشكال التسريع أنها عملاً شاقاً ولا معنى له أن برامج الإثراء قد تكون في ظاهرها مجرد خطوة فاتنة ساحرة؛ ولكنها خطيرة على مصير الطلبة إذا لم يصاحبها التسارع في الصفوف وفي المادة الدراسية ذاتها. وهما يقصدان في الإثراء إشغال الطلبة بالكثير من الواجبات الدراسية التـــي تتحول إلى مجرد كمّ تراكمي قليل الجدوى. وقد ذكر المربـــي ستانلي عام Stanley 1989 و Benbow، في المؤتمر العالمي السادس للمتفوقين في مدينة هامبورغ في ألمانيا بأن الظاهرة الدولية لعدم التسريع والتعجيل تشكل كارثة. وفي العام 1981 ذكرت المربية فان تاسيل – باسكا - Van Tassel Baska بأن جدلاً تربوياً قام حول مفهوم التسريع بحيث يسمح للمتفوقين باجتياز الصف الذي يضعهم بحالة من الراحة والامتياز على أقرانهم؛ كبديل لبقائهم بنفس المستوى لصف الطلبة العاديين غير المتفوقين. أما الإثراء في البرامج فليس له أي مغزى للمتفوقين ما لم يصحبه تسارع وتعجيل في الصفوف. أما فروست Frost 1981 وهو أحد النقاد فقد توسع في مفهوم الإثراء بحيث يشمل التعمق في كثافة المواد الإضافية أفقياً وعمودياً بحيث تتناغم مع حاجات الطلبة وتتحدى قدراتهم التـــي تتخطى الحدود الضيقة.

**الجدول 1.5** دليل إرشادي لبرامج المتفوقين.

---

1. الحد الأعلى للإنجاز في المهارات الأساسية
   آ. نشاطات تعليمية ذات مستوى مناسب زمنياً وتربوياً
   ب. تسارع متقدم، وضع المهارات والمحتوى في أماكنها المناسبة؛ التوسع في المضمون عمقاً وعرضاً وامتداداً.
   جـــ. البرامج نابعة من الاستعدادات والاحتياجات وليست نابعة من مستوى الصف.
   د. التركيز على مهارات التواصل اللفظي، المشاركة اللفظية في الأفكار بُعمق.
   هـــ. مهارات الدراسة السليمة
   و. كتابة التقرير؛ الخطوط الرئيسية والعريضة.
2. المحتوى وما وراء المنهج
   آ. البديل للمنهج التقليدي؛ ليس مجرد عمل مكثف فحسب.
   ب. المضمون المرتبط بقضايا ومجموعات ومشكلات.
   جـــ. الموارد التـــي تتجاوز مستوى الصف، مواد، ووسائل ومعلومات وتجهيزات وليس مجرد كتب.
   د. التعلم المتواصل مع أبعاد ونواحٍ مترابطة وعديدة وليس تعلماً جزئياً أو متجزئاً.
3. الكشف والاطلاع على حقول واسعة للدراسة
   آ. فرصة الدراسة المتعمقة للأفكار الرئيسية، والمشكلات؛ والموضوعات باتجاه الترابط المتداخل بين العلوم الإنسانية ووحدة المعرفة.
   ب. المعارف والعلوم الحديثة، الترابط المتداخل بين آفاق المعرفة، الروابط والمفاهيم داخل العلوم وفيما بينها.
   جـــ. المهن المتعددة؛ الفنون والآداب والتخصصات.
   د. الدخول في مهارة القراءة والمطالعة المثيرة.
4. المحتوى المختار من الطالب
   آ. التركيز على اهتمامات واحتياجات الطالب

ب. التعلم المعمق والموضوع الخاص بالاختيار الذاتـــي للطالب في مجال دراسي محدد.

جـــ. حرية الانتقاء من مصادر ومواد واسعة.

د. فرصة المتابعة البحثية في حدود ما يمليه الاهتمام الذاتـــي للطالب الباحث.

5. صعوبة المضمون الرفيع العالي وتعقيده

آ. العمل مع أفكار مجردة ونظريات تتطلب تأملاً؛ وتقويماً؛ ونقداً وتفكيراً إبداعياً وخلاقاً

ب. العمل مع مفاهيم وتعميمات؛ وليس مجرد أسماء وتواريخ وحقائق وأرقام وكميات.

جـــ. تطبيق التعلم وتمثله واستيعابه وليس ترديده بشكل ببغاوي فحسب.

د. تطوير المخرجات لأفكار موجودة قائمة وإنتاج نتائج جديدة.

هـــ. التعرض للعديد من الأفكار والموضوعات والمهارات بحدود مستوى الإمكانات والمواهب الخاصة بالفرد.

6. اكتساب الخبرة في التفكير الإبداعي الابتكاري، وحلول المشكلات (راجع الفصل 11.10)

آ. إتاحة الفرص للتعبير الإبداعي والمخرجات الابتكارية.

ب. الكتابة الخلاقة التـــي تؤكد حرية التعبير وعفوية الأفكار وتطوير القيم

جـــ. المشاركة الفعالة في الفنون والدراما والإثراء الأدبي.

د. تعلم الاتجاهات الإبداعية والوعي الابتكاري الخلاق.

هـــ. الاستجابة لموضوعات ومهمات ومشكلات ذات نهايات منفتحة.

و. فهم الأفراد المبدعين؛ والعمليات، والتقنيات الإبتكارية.

ز. تقوية الطلاقة، المرونة، الأصالة، التخيل البصري، التفكير التناظري القياسي وغيرها من القدرات الإبداعية.

حـــ. مهارات البحث العلمي والاكتشاف

ط. تعلم البحث عن مشكلات خلق المشكلات وتوليدها، تعلم تعريف المشكلات.

ي. الحرية في حل المشكلات بطرائق شمولية وموسعة.

ك. إعادة صياغة المفاهيم لمعرفة موجودة؛ وابتكار معرفة جديدة وتوليدها.

ل. التفكير المستقبلي

م. تعلم الأشياء كما يجب أن تكون وليس كما هي فحسب.

7. تطوير مهارات التفكير (راجع فصل 12)

آ. مهارات الدراسة المستقلة ذات التوجيه الذاتي.

ب. مهارات المكتبة والمطالعة.

جـــ. مهارات البحث العلمي وأساليب البحث وطرائقه.

د. مهارات دبلوم ذات المستوى العالي؛ التطبيقات، التحليل، التلاحم بين الطرح ونقيضه؛ التقويم.

هـــ. اتخاذ القرارات، التخطيط، التنظيم.

و. تطوير استراتيجيات خبيرة ومهارات في مهنة محددة.

8. التطوير الوجدانـــي الشعوري

آ. تطوير التوعية والفهم الذاتي؛ وقبول الإمكانات والاهتمامات والاحتياجات الشخصية للفرد.

ب. تقدير نقاط التشابه والاختلاف في سمات الفرد الذاتية وبينه وبين الآخرين.

جـــ. الارتباط الفعّال والتواصل مع المتفوقين الآخرين من الطلبة عقلياً وفنياً.

د. التحلي بالقيم الأخلاقية والاتجاهات الإنسانية والقيمية.

9. تطوير الحافز والدافع

آ. التفكير المستقل والعمل.

ب. صيرورة قيادة الذات والانضباط في التعلم.

جـــ. الحافز للإنجاز والتحصيل، موضع الانضباط الداخلي، مستوى عالٍ من الطموح المهنـــي والتربوي.

## تعريف التسريع والإثراء

إن الفارق بين المفهومين يبدو واضحاً لأول وهلة؛ ولكن التحديد لهذا الفارق ضروري؛ فالتسريع يتضمن حركة الطالب المتسارعة لصفوف عليا؛ وفي سياق مضمون أكاديمي غزير ومكثف؛ لا يستطيع أن يحمل أعباءه من هم في صفه أو عمره الزمنـــي من الأقران والرفاق العادين. أما الإثراء فيتضمن خبرات تعليمية ثرية للطالب إضافة لما يُقدم للعاديين؛ يتم من خلالها تزويده ببرامج نوعية غريزة الاتساع والمضمون والتطبيق. إن التسريع والإثراء معاً يخاطبان قدرات متفوقة للطالب المتفوق ويصعدان به إلى مستوى معرفي أعلى؛ وإلى مهارات فكرية وإبداعية متطورة ومتقدمة.

إن النظرة القريبة تشير إلى أن *التسريع والإثراء* يُستعملان بطريقة متداخلة وغامضة. وكمثال لذلك، في صف فيه رياضيات خاصة؛ أو علوم، أو "حاسوب" أو "لغة أجنبية"؟ في مدرسة ابتدائية؛ فإن مفهومي التسريع والإثراء يعتبران كما هما في المرحلة الثانوية؟.

وسوف نستعمل قاعدة التعريف التـــي أدلى بها (المربـــي فوكس عام Fox 1979) التـــي حددت فارقاً أساسياً بين التسريع الذي يقف كمفهوم إزاء *الإثراء*. إن أي استراتيجية تعطي الطالب مكانة متقدمة من حيث *التقدير الصفي* تعتبر تسريعاً. وإن الاستراتيجيات (التـــي تضيف فوق مستوى الصف إضافات) دراسية ومنهجية تعتبر *إثراء*. فاللغة الأجنبية أو الرياضيات أو مواد العلوم التـــي تعلم في المرحلة الابتدائية أو الثانوية كبرامج خاصة وكذلك برامج الدراما والتصوير الشمسي دون أن تعطي الطالب تقديراً متقدماً في الصف تعدّ إثراء. بينما تعدّ المواد الإضافية في المرحلة المتوسطة الإعدادية أو الثانوية التـــي تقود الطالب إلى صف أعلى في (الرياضيات أو اللغة) في تخرجه من المدرسة الثانوية أو الجامعة؛ فإنها تعدّ تسريعاً لاختصارها عامل الزمن. وإن أي قبول مبكر لمرحلة الحضانة أو الروضة للأطفال أو (تجاوز) في بعض الصفوف أو تقصير زمنـــي بها باستبدال السنوات الثلاث المتوسطة لمادة الجبر إلى سنتين هو نوع من التسارع.

وفي التطبيق العام والشائع، فإن المدرسين والمربين يعدّون أية مواد أو مناهج منهجية "ومتقدمة" تسارعاً في التعلم بغضّ النظر عن إعطاء الطالب صفاً جديداً أو تقديراً إنجازياً في العلامات أو الدرجة.

إن أي برنامج ثمين ومتقن للمتفوقين يمنح الطلبة التسريع والإثراء معاً. ويجب أن يعطي الطلبة المتفوقين فرصة العمل بالسرعة المناسبة لهم في المرحلتين الابتدائية والثانوية؛ وفرصة أوسع في تنوع مضامين المواد الدراسية وعمقها وتطوير مهارات علمية إبداعية بمعنى الاثراء عالية بجانب الإرشاد المهنـــي والتربوي الذي يساعدهم على فهم أنفسهم لاختيار أفضل قراراتهم التربوية والثقافية (الفصل 17).

## القبول المبكر في الروضة أو الصف الأول

إن القبول المبكر في الروضة أو الصف الأول هو إحدى استراتيجيات التسريع التـــي تستوعب الطلبة المتفوقين ذوي الطاقات العالية، والحماسة، وحب الاستطلاع، وقدرة التخيل العالية طبقاً لاحتياجاتهم العقلية. وهي بدورها تتحقق وتلاحظ وتفحص كطاقات خاصة (فيلدهاوزين Feldhusen 1992)، وإن هذا القبول المبكر لهؤلاء الأطفال هو خيار إداري يتحاشى الانقطاع في المناهج؛ وهو نسبياً "يضع الطفل في النظام التربوي بالشكل السهل". (روبنسون؛ وايمر Robinson and 1991 Weimer ص 29). ورغم ذلك فإن المدرس ومديري المدارس والاختصاصين النفسيين عبروا عن اهتماماتهم بشأن التسريع في المدرسة الابتدائية، (كورنـــيل، شالاهـــان، لويـــد، روبنســـون، وايمر، ساوثيرن، جونس، فيسكوس Cornell, Callahan,

.(Lioyd, Robinson, Weimer, Southern, Jones, Fiscus 1991-1989

- إن التسريع المدرسي مع الأطفال لا يحقق لهم التكيف الاجتماعي المطلوب، حيث يكون لهم أصدقاء قليلون؛ وستكون سعادتهم محدودة.
- سوف يعانون نوعاً من الحرمان الاجتماعي الضروري كجزء من خبرات الطفولة.
- إن التسريع المدرسي مع الأطفال سيجعلهم أقل انخراطاً في نشاطات دراسية إضافية.
- إن التسريع يشكل مطالب أكاديمية جديدة؛ ويسبب للأطفال ضيقاً نفسياً؛ وشعوراً بالملل، ونوعاً من التمرد ودرجة من الاضطراب العاطفي.
- إن التسريع يخفض نسبة الإنجاز والتحصيل، ولن يقدم النتائج المأموله لأن المنافسة بين الأطفال ستكون شديدة.
- إن التسريع سيحرم الأطفال من خبرات المهارات القيادية والتدريب عليها.
- إن التسريع سيدفع بالأطفال لكي يصبحوا على درجة من الغرور والجهل.
- أولياء أمور الأطفال الذين هم في حكم الاستثناء سوف يكونون غاضبين.

**القائمة (1.5):**

---

**مزايا التاريخ الأكاديمي والنفسي والاجتماعي**

قامت كارين روجرز Karen Rogers (1991) بتقويم الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعي للتسارع تقدم الصفوف في المرحلتين الابتدائية والثانوية باللجوء إلى طريقة التحليل المسماة "التركيب باعتماد أفضل الأدلة" وذلك لنتائج 314 دراسة قامت بها بتقويم الإجراءات الإثني عشر التالية:

| | |
|---|---|
| القبول المبكر | قفز الصفوف |
| الصفوف (غير المتدرجة) | دمج البرنامج |
| صفوف متداخلة | تسجيل متزامن (مسبق) |
| مواد متسارعة | في الكليات والمعاهد |
| رعاية خاصة | فرز متقدم |
| وحدات معتمدة للامتحانات | مقبول مبكر في الكليات |
| ترتيب خيارين اثنين | |

وكانت النتائج الإجمالية كما يلي: لم يؤد أي شكل من أشكال التسارع إلى تردٍ في الأداء في أي حقل من التسارع الأكاديمي والاجتماعي أو العاطفي كما ظهرت نتائج إيجابية أكاديمية – وكان معيارها زيادة في إنجاز الطلبة المتسارعين بنسبة ثلث سنة عن الطلبة غير المتسارعين.

إن جميع استراتيجيات التسارع أعطت فوائد أكاديمية هامة فيما عدا التسجيل المتزامن – كما أن دورات القبول المسبق كانت جيدة نوعاً ما، علاوة على أن الفوائد الأكاديمية بدت في مستويات جميع الصفوف الأربعة الابتدائية – (الإعدادية المتوسطة والعالية) من (1-2) و (3-6) و (7-9).

إن جميع خيارات التسارع لم تلحق أي ضرر في التكيف الاجتماعي أو النفسي -- في الواقع كان قفز الصفوف والوحدات الامتحانية ساعدت في العلاقات الاجتماعية والإنجاز الأكاديمي، كما أن التعليم المسبق والرعاية الخاصة ساعد التكيف النفسي وتعزيز مفهوم الذات.

وقد أوصت روجرز بهذه الخيارات في التسارع والاستفادة منها في الأعمار التالية:

*الأولاد للمرحلة الابتدائية:* القبول المبكر، قفز الصفوف، قفز الصفوف غير المتدرجة – دمج البرامج.

*طلبة الصفوف Junior:* قفز الصفوف، تسجيل متزامن قبول مسبق، مواد متسارعة، دمج البرامج.

*طلبة الصفوف العالية Senior:* تسجيل متزامن، مواد متسارعة – تعليم (رعاية خاصة) وحدات امتحانية – قبول مبكر في الكليات.

---

إن بعض المربين عبروا عن قلقهم نحو التكيف الاجتماعي للأطفال باعتباره أكثر أهمية من نجاحهم الأكاديمي، (روبسنون؛ ويمر Robinson, Weimer 1991)، وإن الخبرات الشخصية للآباء والمدرسين كانت تتضمن توقعات أفضل للقبول المبكر للطلاب. ولكن البحوث العلمية تؤيد صلاحية القبول المبكر واستراتيجيات التسريع (بيرش 1954، كورنيل 1991، فيلدهاوزين 1992، بروكتور، بلاك 1986، بلاك 1986، كوليك وكوليك 1984، روبنسون، وايمر 1991 Birch, Cornell, Feldhusen, Proctor, Black, Kulik, and Robinson and Weimer) إن الأغلبية العظمى للأطفال الذين يقبلون مبكراً قبل نضوجهم؛ والذين تم اختيارهم بدقة وعناية؛ طبقاً لاستعداداتهم؛ تمكنوا من التكيف كأولئك الأطفال الذين لم تطبق عليهم استراتيجية التسريع؛ وكان إنجازهم متميزاً (فيلدها ويزن 1992، بروكتير، بلاك، فيلدها ويزن 1986 Feldhusen, Proctor, Black and Feldhusen) (انظر القائمة 1.5).

إن الخبرات السلبية للمدرسين كانت نابعة من ملاحظاتهم لأطفال طبقت معهم استراتيجية التسريع دون أن يكون لديهم المستوى المطلوب من النضج ليحققوا في صفوفهم التوقعات المأمولة.

وقد تكون المشكلة في عدم اختيار هؤلاء الأطفال انتقائية دقيقة. وإن من الصعاب المرتبطة بوجود الأطفال المتفوقين؛ هي صعوبة التكيف الاجتماعي لديهم (هولينغ وورث 1942 Hollingworth). وهم الأطفال الذين هم في أمس الحاجة للقبول المبكر في مرحلة الروضة. وإن مشرفي مرحلة الروضة ومعممي السنة الأولى المدرسية يجب أن يعطوا الطفل فترة زمنية كافية للتكييف. وهناك ما يشير بأن الأطفال ذوي التفوق اللفظي لم يتعودوا الحصول على انتباه الكبار لتفوقهم؛ وكانوا يبدون مصدرا لمشكلات وعدم نضج؛ سواء دخلوا الروضة مبكرا أم لم يدخلوها بشكل مبكر (ريم 1990 Rimm) ولدينا على ذلك بعض الأمثلة.

## حالة روبرت

*هو الولد الأوحد في الأسرة؛ كان متفوقاً تفوقاً عالياً؛ وخصوصاً في الجانب اللفظي. وقد استجاب أولياء أمره لنصيحة المدرسة بتأخيره وانتظاره سنة نظراً لصغر عمره الزمني؛ ولإدراكهم عدم نضجه. انتظر روبرت سنة ثم دخل الصف كأكبر الأطفال.*

*أحضر معه للمدرسة ظاهرتين فقد أخذ يتعلم الكثير ويزيد المشاركة وعندما كان المدرس لا يلتفت إليه تكراراً كما كان يرغب. راح يهرج في الصف مثيرا الاضطراب في الدرس. وهكذا كان غياب التحدي له ولقدراته يطرح مشكلة، ومع وجود إرشاد نفسي متخصص، ومساعدة أبويه، فإن مشاكله السلوكية بدأت تختفي. وقد خضع لبرنامج تسارع في مادة القراءة في السنة الأولى للمدرسة والدراسة؛ وكان يدرك تفوقه المتميز في الرياضيات ولم تكن المدّرسة مهتمة كثيراً لرفعه إلى صف أعلى نظراً لمشكلاته السلوكية السابقة. وأخيراً سمحت له إدارة المدرسة بتجاوز الصف الرابع، ودخل مع رفاق من عمره الزمني نفسه بصف واحد. وكان بحاجة لتحديات جديدة لقدراته. وكان واضحاً لأبويه وأساتذته بأن ما هو عليه هو الأفضل الذي يناسب حالته. وكان يبدو أنه بحاجة إلى مادة أعلى أو صف يضمن له التسارع.*

ولو أن روبرت دخل المدرسة والصف في عمر زمني أقل؛ فإن الآخرين سيلومونه على مشاكله السلوكية بسبب عمره الصغير. ومضى وقت حتى اكتشف المدرسون والأهل بأن غياب التحدي لقدراته كان السبب وراء مشاكله السلوكية.

وهناك من يتساءل كيف تستطيع الإدارة المدرسية أو التربوية إيجاد الحل للفروق بين نتائج البحوث ذات الوجوه المتعددة،

وبين انطباعات المدرسين التقليديين إن سياسة القبول المبكر تتطلب اهتماماً دقيقاً لبعض المتغيرات التي تؤدي بدورها الانتقاء الأولاد الموهوبين الذين سيقومون رغم صغر سنهم ومن الأضرار التـــي قد تبرز لدى الطفل الملل، والاضطراب، والإحباط وتدنـــي الإنجاز، والتمزق الذاتي، كبديل للدافعية العالية والارتقاء بالثقة الذاتية والتحسن في عادات الدراسة. والإنتاجية والفعالية بينبو، لوبينسكي 1992 -1997 فيلدهاوزين 1992، كارنيز وشاوفين 1982، ريم، لوفانس 1992، فان لاسيل ـــ باسكا 1991. وهناك دراسات وأمثلة برهنت على جدوى التسريع المدرسي وفاعليته في المرحلة الابتدائية وهي دراسات: غروس 1992 - 1993 الذي وصف حالات مبكرة لخمسة تلاميذ تراوحت نسبة ذكائهم من 160 إلى 200، والذين تم اختيارهم بعناية ليتجاوزوا صفوفهم؛ واستمرت مراقبتهم ومتابعتهم فتبيّن أنهم يتمتعون باستثارة عقلية، وعلاقات اجتماعية حميمة مع الآخرين؛ ولديهم مستويات عليا من الثقة بالنفس أكثر من أمثالهم من الطلبة الذين بقوا مع أقرانهم العاديين في صفوفهم الأصلية. وقد استخدم المربون ريم ولوفانس 1992 القفز من الصف والقفز فوق المادة الدراسية لتمنع أو تعكس تدنـــي الإنجاز عند 14 من الأطفال ذوي الذكاء العالي. الذين أحضرهم آباؤهم إلى عيادة الإنجاز المتدنـــي بإشراف المربية Rimm. ولعل من السخرية الملاحظة بأن يكون أداء الأطفال ضعيفاً. والجدير بالذكر هو أن القفز فوق الصف أو تجاوز المادة الدراسية يهدف إلى خلق الاستثارة والتحدي الأكاديمي لقدرات المتفوق باعتباره تلميذاً ذا قدرات خاصة. وفي مقابلات لاحقة أكد الآباء والإداريون أنّ التسريع هو الخطوة الصحيحة في الاتجاه الصحيح. إن سياسة القبول المبكر للأطفال تهتم بالعوامل التالية التـــي تعتمد على اختيار الأطفال المتفوقين للقبول طبقاً لعنصر نجاحهم بالرغم من عمرهم الصغير.

***النضج العقلي المبكر*** يشير المربـــي (فيلدها وسين Feldhusen 1992) بأن درجة اختبار الذكاء الـــ 130 هي المعيار المقترح المطبق لاختبار الأطفال للقبول المبكر.

***التنسيق البصري ـــ اليدوي*** إن اختبار التنسيق بين القدرة البصرية والحركة اليدوية يقترح حداً وسطياً في مهارة الإدراك البصري الحركي؛ لأن أي خلل عند الطفل في هذه القدرة المحددة يشكل ضيقاً نفسياً لديه. عند دخوله الجديد للمدرسة والذي يجب أن يشارك في الرسوم والكتابة وقص الأوراق ولصق قطع الكرتون أو المعجونات، وكلها مهارات دقيقة ترتكز على مقدرة التنسيق بين البصر واليد.

***الاستعداد للقراءة*** تشكل القراءة مهارة نقدية وحرجة للنجاح المدرسي. لهذا كان من الضروري أن تشير نتائج اختبارات القراءة إلى استعداد ذاتـــي في القراءة لدى الطالب. وكثيرون من الطلبة المتفوقين قادرون على القراءة قبل دخولهم المدرسة. فيلدهاوزين Feldhusen 1992 – وهم مرشحون للقبول المبكر في السنة الأولى للدراسة. ومطلوب من الطفل أن يبرهن على قدرة الفهم لما يقرأ؛ وقدرة الإدراك الحسابـــي بمستوى فوق الصف الأول المدرسي.

***النضج العاطفي والاجتماعي*** من المفترض ألاّ يوجد لدى الطفل أية مشكلة في التكيف أو التوافق. ومن منظور مثالي، يجب أن يكون لديه مقدرة التكيف مع خبرة المرحلة السابقة للقبول المدرسي بحيث يتمكن من التوافق مع النشاطات الجماعية وأن يكون له أقران وأصدقاء في المرحلة المدرسية التـــي يدخلها (فيلدهاوزين Feldhusen 1992). وأن يكون النضج والتطور في كافة المجالات متساوياً ومتميزاً. وحين يوجد تفاوت في النضج والتطور أو القرار، فإن ذلك يشكل صعوبة؛ (روبنسوزن، وايمر 1991) وتشكل ملاحظات الاختصاصي النفسي المدرسي مساعدة بارزة في تحديد حتمية النضج الاجتماعي المدرسي.

إن الانطباعات الأولية عن ـــ عدم النضج الاجتماعي والعاطفي ـــ للطالب قد تكون خادعة ومتميزة للافتراض المسبق الأوتوماتيكي بأن الأطفال الصغار ليس لديهم النضج الكافي. ولدينا لذلك مثالان:

## حالة تيمي

*اقترحت معلمة الروضة للطفل تيمي في ضوء ملاحظاتها عن علم نضجه؛ أن ينتظر سنة قبل دخوله الروضة؛ لصغر سنة بالمقارنة بأمثاله من أطفال الروضة. إن مقدرة القراءة عن عند الطفل تيمي تجاوزت السنة الأولى؛ وقدرته الرياضية تجاوزت السنة الثانية. وقد قام الاختصاصي النفسي المدرسي باختباره ووجد تفوقاً بارزاً لديه.*

*وقد تساءل أبوا الطفل، عن أعراض علم النضج عند ابنهم وجاء الجواب بأن حجم جسمه الصغير هو أحد تلك المؤشرات؛ وحركته الزائدة في الصف في أثناء قراءة القصة من المعلمة كانت المؤشر الثانـــي لعدم نضجه في نظر المعلمة.*

*وقد أوصى الاختصاصي النفسي في المدرسة بإرشاد الطفل بوساطة أبويه لضبط سلوكه ففي الصف في أثناء قراءة المعلمة القصة، وبعد أسبوعين تبين تغيير جذري في نضج الطفل مما أحدث تغييراً إيجابياً في انطباعات المعلمة نحوه بعدما أدركت وجود طاقة زائدة عند الأبوين. وأصبح الطفل تيمي حالياً في الصف الرابع وارتفع مستوى نضجه وتكيفه بشكل لافت. ويتطلب تحديات دراسية وأكاديمية إضافية. ومع ذلك فإن تركيبه الجسمي القصير سوف لن يمكنه أن يصبح لاعباً محترفاً في كرة السلة.*

## حالة ديفيد

*تم اختبار هذا الطفل للدخول المبكر إلى الروضة؛ وتبين أنّ ذكاءه ومستواه الدراسي يزيدان عن السنة الأولى. وكانت ملاحظات المعلمة بأنه طفل خجول، وانطوائي، واقترحت علم دخوله المكبر إلى الروضة.*

*وقد لاحظ جميع المدرسين قدرة متميزة عند ديفيد في التكيف، وسرعة في الاستيعاب. وحين وصل إلى الصف الخامس في أثناء مادة الكتابة كان يبحث عن المزيد من التحديات لقدراته وكان يحب التعلم، وكان قوياً في التعبير عن نفسه، لكن أقرانه وأصدقاء قليلون. وإن سنة زيادة له في الروضة لم تغير شخصيته الهادئة.*

***الصحة*** إن الطفل ذا الخلفية الجيدة صحياً يكون دوامه المدرسي منتظماً عموماً؛ ويركز على دراسته، أما المشكلات الصحية للطالب فإنها تضع مع حداثة السن بعض الضيق له ولو كان لديه تفوق دراسي.

***الجنس (الذكورة أو الأنوثة)*** إن التعامل مع الطفل يجب أن يتم بالاهتمام بخصائصه الفردية التفريد؛ وقد تبين أن الذكور يتم نضجهم أسرع من الإناث؛ ويبدو أن النضج الجسدي له أهميته؛ ولهذا السبب لم يعد غريباً أن يكون الدخول المبكر للمدرسة هو لصالح الذكور وليس لصالح الإناث.

***المدرسة والدخول*** تتراوح نسبة الذكاء في بعض المدارس من 120 - 125 وبعضها الآخر من 100 أو أقل. وإن القدرة العقلية للدخول المبكر للطفل في المدرسة يجب أن تكون نسبية طبقاً لطلبة المدرسة ككل. فإذا كان في المدرسة عناصر متفوقون كثيرون فإن أقساطها ورسومها المدرسية تشكل تحدياً للأهل والتلاميذ. وفي ضوء ذلك؛ كان على الطالب المتفوق أن ينتظر ليدخل المدرسة مع الأطفال أنفسهم الذين يتساوى معهم في عمره الزمني.

إن المرونة والانفتاح في النظام المدرسي شيء مهم. فإذا كان الإداريون والأساتذة معارضين، فإن الدخول المبكر للمدرسة سيضع الطالب أمام تجربة الفشل. إن التعاون مطلوب بين المدرسين والمرشدين وأولياء والأمور والمرشدين النفسيين التربويين لضمان النجاح المؤكد للطلبة (روبنسون، وايمر 1991).

***المدرس المتجاوب المستقبل للطالب*** إن النظرة المثالية تشير إلى تأييد المعلم الدخول المبكر المدرسي للطفل مما يساعد على

التكيف. إن الطفل لا يحتاج إلى معلم متشائم أو عدوانـي (فيلدهاوزين Feldhusen 1992). ومع ذلك، فإنه لا يوجد مبرر في إجبار الطفل لينتظر بسبب اتجاهات المدرس المبكرة؛ وإن كثيراً من المدرسين أصبحوا يغيرون اتجاهاتهم السلبية حين يلمسون استعدادات متميزة وفعلية لدى الأطفال.

*قيم الأسرة* إن الطفل الذي يسمح له بالدخول المدرسي المبكر يحتاج لتدعيم الأسرة التـي تثمن التربية عالياً وتقدر الإنجاز الأكاديمي. مثال إذا كان نجاح فريق رياضي هدفاً عائلياً رئيساً، فإن هذا يشكل مجازفة وضيقاً للطالب المتسارع ذي الحجم الجسدي الصغير. وقد وجد المربـي هوبسون Hobson (1948) أن 550 تلميذاً حصلوا على القبول المدرسي المبكر بالمقارنة مع طلبة غير متسارعين في مدرسة ثانوية ذات مواد دراسية إثرائية إضافية تبين من مراجعة لأطفال صغار في سن العاشرة بأن اثنين من المتفوقين كانوا على صلة وثيقة بالرياضة.

وباختصار، إن الدخول المبكر للروضة أو السنة الأولى المدرسية هو رأي مقترح للمتفوقين طبقاً لاختيار دقيق وطبقاً للمعايير السابقة. وإذا قرر الأبوان إدخالاً مبكراً إلى المدرسة؛ فإن مديري المدارس أو المدرسين قد يوصون بإدخاله روضة نموذجية للأطفال. وإن الروضة تقدم للآباء والمربين فرصة لملاحظة تكيف الطفل مع المدرسة عقلياً واجتماعياً. وتتضمن الخبرة أيضاً تطويراً للمهارات؛ وتوافقاً للطفل في محيطه المدرسي وروتين الصف الدراسي. وعلينا أخيراً أن نلاحظ أن القبول المبكر للطفل في الروضة أو السنة الأولى المدرسية ليس جامداً أو قراراً لا يمكن تبديله. وقد أوصى المربـي فيلدهاوزين Feldhusen (1992) بأن يكون القبول المبكر في المدرسة تخضع لقاعدة الخطأ والتجريب، لمدة ستة أسابيع. أما المربية ريم Rimm (1992) فقد اقترحت فترة فصل دراسي كامل ليتمكن الطفل من خلاله من تحقيق تكيف هادئ ومتكامل. واقترحت أن يتم قبول مبكر للمدرسة بعد انتقاء دقيق يحقق تكيفاً سليماً.

## القفز وتجاوز الصف

إن تجاوز الطالب للصف هو أسلوب تقليدي للتسارع لطلبة المرحلة الابتدائية المبكرة. ولا يحتاج هذا الأسلوب إلى مواد دراسية إضافية أو وسائل تعليمية وإيضاحية. كما لا يحتاج أسلوب تجاوز الصف إلى منسق أو برنامج للمتفوق. إن التكاليف الباهظة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وإن أسلوب تجاوز الصف يمكن أن يكون مبادرة من الأبوين حين يكون الابن في مستوى متقدماً تحصيلياً سنة أو سنتين على بقية الأطفال في صفه، ويشعر بالسأم والضجر من المدرسة، ولا يطيق أقرانه والصبر عليهم لأنهم أدنـى منه تفوقاً. فتجاوز الصف هو ترقية مزدوجة للطفل، ويكون شائعاً في الصفوف الدنيا أو المتأخرة للمرحلة الابتدائية وبعض المتفوقين يقفزون سنة أو سنتين (فوق صفهم) ويدخلون الجامعة في عمر زمنـي هو 15 أو 16 سنة. ومن الآباء من يشعر بالإحباط حين لا تسمح الإدارة التربوية في مناطق مدارس أبنائهم المتفوقين لهم بالقفز من الصف وهذا ما يحدث في كثير من مديريات التربية وهناك اعتباران لمبدأ القفز وتجاوز الصف.

الاعتبار الأول: احتمال خسارة مهارات أساسية وضرورية ويشعر كثير من المدرسين بأن الطالب الذي لم يعلم مهارات أساسية في القراءة أو الحساب؛ فإنه سيتعثر في مراحل دراسية لاحقة. وكثير منهم يتوقعون ما يلي: (1) إن الطالب لن يتمكن من المحافظة على مستوى لائق في الصف. (2) سيرى الطالب نفسه أقل قدرة تحصيلية من غيره. (3) سوف يخسر الحافز إلى المدرسة والدافعية للدراسة. إن من البديهي أن هناك مهارات ضرورية وأساسية للمراحل الدراسية اللاحقة؛ وغيابها قد يسبب

للطالب ضيقاً وحرجاً. وكثير من المتفوقين اكتسبوا معرفة ومهارات عديدة بعد اجتياز صفوفهم الأساسية وبصفة مستقلة أو من اهتمامات الأبوين أو أقاربهم من كبار السن؛ وهذه الخبرات المفقودة قد لا تكون خسارة بل يتم اكتسابها بطرق أخرى. ويتمكن المتفوق من اكتسابها وتعويضها من الكبار الآخرين أو بمجرد مستقل.

الاعتبار الثاني في مبدأ القفز وتجاوز الصف، مشكلة التكيف الاجتماعي مع الأقران في الصف والمدرسة، إن المدرسين والآباء لديهم انطباع مألوف حول المتفوق الذي يعاني مشكلة في التكيف مع أقرانه ورفاقه وقلة أصدقائه. وهنا تبرز أمامنا تناقضات بين ما يطرحه الأساتذة والآباء وبين نتائج الدراسات والبحوث. إن نتائج البحوث تشير إلى عدم وجود مشكلة توافقية بين المتفوق وزملائه ذوي الملكات العقلية العالية أو الكبار في صفهم بل إن انسجامه وتوافقه معهم مرموقان؛ (بينبو، لوبنسكي 1997، فيلدهاوزين 1992، كوليك وكوليك 1984، ريم 1991، ساوثيرن وجونس 1991 - 1993، فإن تاسيل — باسكا 1986 Benbow, Lubinki, Feldhusen, Kulik and Kuilk, Rimm, Souther and Uones, Van Tassel, Baska).

وتشير تجارب (تيرمان وأودين Terman, Oden 1947) مع المتفوقين بأن القفز بهم إلى صف أو صفين تسارع عالٍ يكون توافقهم اجتماعياً أكثر من غيرهم. أما برودي وبينبو Brody, Benbow (1987) وجدوا أن التسارع للطلبة في المدارس الثانوية أنتج تحصيلاً وإنجازاً ومطامح مهنية ودخلوا جامعات متميزة أفضل من "الطلبة الذين لم يطبق عليهم أسلوب التسارع أما التكيف الاجتماعي والعاطفي فلم توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة الخاضعين لأسلوب التسريع في الصفوف والطلبة الذين استمروا في الصف نفسه دون تسريع".

نتائج دراسة فان تاسيل — باسكا وجد هذا المربي أن جميع أساليب التسريع الأكاديمي للمتفوقين أدى إلى الاستنتاجات التالية:

- تحسين الدافعية، والثقة، والأداء المدرسي النوعي.
- عدم تكوّن أية عادات لأي كسل عقلي.
- تابعوا تدريبهم التخصصي والمهني بشكل مبكر.
- خفضت من نفقات ومصاريفهم الجامعية.

وثمة تحفظات على نظام القفز وتجاوز الصف التسريعي؛ وهي تحفظات قامت على افتراضات وتفسيرات خاطئة ومن أمثلتها:

1. الأفراد الخاضعون للتسريع الصفي كانوا يلومون خطأ، التسريع الذي سبب لهم مشكلات تكيف اجتماعي في المراهقة أما الذين لم يخضعوا للتسريع فكانوا يلومون عوامل أخرى لمشاكلهم.
2. المتفوقون عموماً أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والعاطفي مع العاديين. الأطفال ذوو الذكاء العالي لديهم مشكلات خاصة مع الآخرين بسبب الفروقات فيما بينهم. ديليسلي 1992، هولينغ وورث 1942، بيثوسكي 1997، Delisle, Hollingworth, Piechowski الفصل 17. ومعظمهم يقفزون من صفوفهم ومشكلاتهم الاجتماعية مرتبطة بذكائهم العالي، وبشكل خاطئ يلامون لخضوعهم لنظام التسريع الصفي.
3. إن الملاحظين من الخارج يحكمون على الطالب من خلال جسمه أو حجمه الصغير وينعتونه بحامل لمشكلات اجتماعية تكيفيه؛ لكن هذا يختلف عن نظرة الطالب المتفوق إلى نفسه.

والملاحظات التالية تخفض نسبة المجازفة بمبدأ التسريع وهما نوع من التكرار للقبول المبكر في الروضة أو السنة المدرسية

الأولى.

1. المتفوق يجب أن يكون مستوى ذكائه 130 أو أعلى. (فيلدهاوزين 1992. واقترح بروكتور، وبلاك Feldhusen, Proctor and Black) أن يكون المستوى العقلي للطالب فوق 84% في الصف الذي سيوضع فيه لكي يتناسب مع التسريع وقفز الصف[1].

2. بغض النظر عن القدرة ينبغي القفز مرة واحدة لصف واحد أعلى لطلبة المرحلة الابتدائية وبعد توافق اجتماعي ملموس لسنوات متعددة. عندئذ قد يكون هناك سبب للقفز صفاً آخر. وإن الطلبة الأكبر في سن 14 فما فوق ولديهم نضج عاطفي واجتماعي يستطيعون القفز من المرحلة المتوسطة للمدرسة *الثانوية* إلى الجامعة (غريغوري ومارش 1985، ستانلي وميغيل Gregory, March, Stanley and McGill 1986).

3. وهكذا فإن الفجوات بين المهارات يجب تشخيصها بدقة حتـــى يتمكن الطفل من اكتساب المهارات المفقودة وتعويضها بالمساعدة.

4. وإن المدرس المساعد؛ والمرشد، ومجموعة رفاق وأقران المتفوق، يجب أن يحضروا لمساعدة الطالب في أية مشكلات اجتماعية قد تكون نتيجة للقفز وتجاوز الصف.

5. وإن النظام القيمي للآباء يجب أخذه بعين الاعتبار وخصوصاً حين يركز الأهل على النواحي الرياضية الجسدية أكثر من النواحي الأكاديمية. وإن تجاوز الصف والقفز قد يشكل عبئاً وضغطاً على الطالب الذي لا يتمتع بجسم يقوي على المنافسة الرياضية مع الآخرين.

6. إن التقويم الحاضر للتكيف العقلي والاجتماعي للطفل يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند أي قرار وإذا لم تكشف حالة الطفل عن درجة مقبولة للتكيف الاجتماعي في صفه الحالي فإن تجاوز الصف والقفز لا يمكن اعتباره مساعداً لتحقيق ذلك التكيف. كما لا يجوز أن ينسب إلى القفز في الصف خلل لاحق في التكيف الاجتماعي في صفوف أعلى لاحقة بالضرورة. إن القفز وتجاوز الصف ليس مشكلة تحتاج لمعالجة؛ ولكن الطفل قد يكون بحاجة لإرشاد نفسي تربوي بغض النظر عن قرار رفعه لصف أعلى من صفه الحالي.

7. إن كل قرار بالقفز وتجاوز الصف يجب أن يتم بشكل منفصل فالنضج الجسمي؛ والطول، والاستقرار العاطفي، والدافعية، والقدرة على مواجهة التحديات هي عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ القرار في تجاوز الطالب لصفه إلى صف أعلى. ومن المؤكد الاهتمام بأهمية حاجة الطفل المتفوق إلى الإثارة العقلية.

8. وقد أوصى المربون (فيلدهاوزين، بروكتور، وبلاك 1986) بأن القبول المبكر للروضة أو الصف الدراسي الأول، وكل الحالات المرتبطة بتجاوز الصف يقوم على قاعدة المحاولة لمدة أسابيع ستة، أما المربية ريم (1992) فقد أوصت أن يعطي الطفل في محاولة تجاوز الصف إلى الأعلى مدة فصل دراسي كامل ليتمكن من تحقيق التأقلم والتكيف مع البيئة الدراسية الجدية؛ واقترح آخرون فترة أطول. ويجب أن يحاط الطفل علماً وتوعية بأن تجربة تجاوزه الصف قابلة للرجوع إلى صفه الأصلي إذا لم يجدها مناسبة له ولقدراته وله الحق في تحقيق هذه الرغبة حين يطلبها. ويقوم الإرشاد النفسي التربوي بدوره دوماً بذلك. والمهم أن لا يشعر الطفل مطلقاً "بالفشل" حين لا تنجح محاولة تجاوز صفه إلى ما هو أعلى.

إن المدرسين والآباء غالباً ما يستنتجون بأن من الأسهل عليهم أن يتجنبوا تجاوز الصف والقفز المدرسي. وهم على حق

1 أي انحراف فوق المتوسط سيضع الطفل بنسبة الرابع والثمانين في المائة أي أنه سيحصل على نسبة ذكاء أعلى من 84% من الأولاد الذي سيوضع فيه.

من الناحية الإدارية ومن وجهة نظر قوة الاستمرار أو القصور الذاتـــي ولكن على الآباء والمدرسين أن يدركوا بأن ترك الطفل في بيئة لا إثارة فيها هو قرار يوحي للطفل المتفوق بأنه غير جدير بأداء متميز ومتناسب مع قدراته المتفوقة وفعالياته الاجتماعية التـــي تعتبر أهم من التحدي الدراسي الأكاديمي. وإن قراراً كهذا يعتبر مؤلماً ومؤذياً للمتفوق اجتماعياً وعقلياً أكثر من انتقاله للصف الأعلى وتجاوزه الصف الأصلي. إن المَلَلْ، والاضطراب، والإحباط، وتدنـــي الإنجاز والتحصيل، وانقطاع الاستمرارية لدى الموهوبين؛ يمكن أن يحل مكانها الحافز النامي المُنشّط، والتطوير في مفهوم الذات، وتحسين في عادات الدراسة، وإنتاجيّة للطالب في الأداء، (بينبو، لوبينسكي، فيلدهاوزين؛ كارنيز، شاومين، ريم، لوفانس وفان، تاسيل باسكا (1992 - 1997) Benbow, Lubinski, Feldhusen, Karnes, Chauvin, Rimm, Lovance and Van Tassel - (1997 - 1992 Baska ).

وكمثال لفعالية التسريع في المرحلة الابتدائية يصف المرّبي غروس Gross (1992 - 1993) خمسة أصناف للطلبة ذوي التفوّق المبكر والمتميز ، الطلبة المتفوقين الحائزون على نسبة ذكاء من (160 - 200) درجة، الطلبة الذين قفزوا الصف برقابة وإرشاد وتخطيط دقيق، الطلبة الذين قفزوا مادة دراسية أو أكثر وقد اتّصفوا بدافعيّه عقلية؛ وعلاقات اجتماعية ذات تفاعل مع مستويات مُتعدّدة؛ ومفهوم للذات أعلى درجة من أولئك الطلبة الذين هم في مستوى متوسط للقدرة، بالعمر الزمنـــي نفسه أما المربيان ريم، ولوفانس Rimm, Lovanvce (1992) فقد استخدما أسلوب القفز فوق الصف والقفز في مادة دراسية أو أكثر ليمنعوا أو يحتفظوا بمجموعة من 14 طالباً من الطلبة الذين أظهروا تدنياً في الإنجاز والتحصيل: ولديهم نسبة ذكاء عالية High. I.Q وهم الذين جاؤوا مع آبائهم إلى عيادة المربية ريم المتخصصة بالتحصيل والإنجاز المتدّني. وإن من سخريّة الأقدار، بأن أداء هؤلاء الطلبة كان ضعيفاً وهذا يؤكد أن من المستحيل أن ينالوا ثقة المدّرسين لترشيحهم لبرنامج التسريع من واقع أدائهم. لكن استخدام أسلوب القفز فوق الصف، وأسلوب القفز فوق المادة أحَدَثا لدى هؤلاء الطلبة الإثارة و(التحدي لقدراتهم) فكان أداؤهم عالياً؛ مما جعل الإداريين والآباء يُدركون بأن التسريع لهم كان هو الخطوة الصحيحة في الاتجاه الصحيح.

## التجاوز والقفز في المادة الدراسية

يطلق على تجاوز الصف المدرسي *التسريع التام* بينما يسمى تجاوز المادة الدراسية *تسريعاً جزئياً*. وهو إعطاء الفرصة للمتفوق بأن يأخذ مادة أو مواد دراسية في صف أعلى من صفه الحالي ومع طلبة ذوي مستويات عليا، مما يتناسب مع المواد الدراسية والتسلسل المنهجي وخاصة في القراءة، الرياضيات، اللغات الأجنبية، والمواد الدراسية الأخرى إن أمكن. وهذا النظام يكون للمتفوقين في مهارات وميادين محددة. والتسريع يبدأ في المرحلة الابتدائية ويستمر حتـــى المرحلة الثانوية.

وإن تجاوز المادة الدراسية له مزايا عديدة مهمة؛ وفيه عيب واحد. وإن أهم المزايا أنه يتيح للطفل التحدي العقلي في جانب محدد من جوانب قوته في الوقت الذي يستمر في تطوير مهاراته في مستوى صفه المدرسي وفي جوانب أخرى. ومن المزايا أيضاً بقاء الطفل مع أقرانه ورفاقه. ويستخدم أسلوب المادة الدراسية كمحاولة تجريبية للتأكد من فائدة هذا الأسلوب وصلاحيته التطبيقية فيما بعد. ويتيح للمعلم ملاحظة التكيف الأكاديمي والاجتماعي للطالب في موقف جديد، ويساعد المدرس في اتخاذ قرار سديد نحو تسريع دراسي كامل.

وقد وجد مربون أمثال ريم ولوفانس Rimm, and Lovance (1992) بأن الطلبة الخاضعين أولاً لتجاوز المادة الدراسية؛ وفيما بعد لتجاوز الصف المدرسي قد شعروا بارتياح، ولم يعد ضرورياً أن يشرحوا مشاركتهم في الصفين الدراسيين المختلفين.

أما عيب تجاوز المادة الدراسية فهو مشكلة الاستمرارية. فقد تكون هناك مدّرسة أو مدّرس – ما – يرغب في التعجيل المدرسي للطالب في مادة دراسية محددة كالرياضيات دون القيام بخطة منظمة للتقدم المستمر. ونتيجة لذلك؛ فإن الطفل المتمكن من ثلاث سنوات في الرياضيات بسنة واحدة؛ ويكتشف فجأة بأن عليه إعادة اثنتين منها. وإذا حدث تسريع مستمر ومتواصل ومخطط للطفل؛ فإن التسريع في مادة دراسية يصبح مثالياً كأسلوب ناجح للأطفال ذوي القدرات العالية في مجالات محددة.

## القبول المبكر للمرحلة الإعدادية المتوسطة أو الثانوية

إن هذا البديل للتسريع المدرسي يبدو غير شعبـــي وغير مرغوب. وعلى أية حال؛ فإن المرغوب لبعض الطلبة أن يقفزوا ويتجاوزوا الصف ما قبل المرحلة الإعدادية المتوسطة أو ما قبل المرحلة الثانوية، (برودي وستانلي Brody and Stanley 1991). ومن منظور أكاديمي، نلاحظ أن الطالب يمكن أن يكون مستعداً ومتشوقاً إلى عمل دراسي متخصص ومتقدم على المرحلة المتوسطة أو الثانوية. ومن الناحية الاجتماعية؛ فقد يكون الوقت المناسب لاتباع أسلوب التسريع حيث تنمو الصداقة بين الطلبة القادمين من مدارس عديدة ومن المرحلتين الابتدائية والمتوسطة تحديداً.

## التقدير والنقاط بواسطة الامتحان

في المرحلة المتوسطة، والثانوية هناك تبرير خالٍ من أي تكلفة مادية؛ وهو الحصول على تقديرات ونقاط نجاح بواسطة الامتحان ساعات معتمدة. مثال إذا وجد طالب متفوق في الرياضيات أو اللغة الأجنبية وقد استوعب موضوعات فصل دراسي كامل لهذه المواد الدراسية من خلال دراسة منـــزلية أو سفر لبلد أجنبي؛ فإن من الواجب إعطاءه الفرصة لإظهار معرفته وقدراته بواسطة امتحان يعطي في ضوء نتائجه تقديراً وساعات معتمدة لأدائه. وإنه بالإضافة إلى منع التكرار والملل الدراسي؛ فإن الحصول على نقاط نجاح وتقدير دراسي ساعات معتمدة بواسطة الامتحان يُمنح الطلاب المتفوقون قدراً كبيراً من التشجيع ليقبلوا تحديات لقدراتهم. ويصيروا قادرين لأن يصنعوا أهدافاً لأنفسهم ثم يسعوا لتحقيقها.

وكتحذير احتياطي لاستعمال هذا الخيار؛ فإن من السلامة إعطاء الطالب قبل الامتحان فهرساً إرشادياً يتضمن الخطوط العريضة لموضوعات الامتحان ومواده. وإن إجراء كهذا، يُعطي الطالب فرصة عادلة لتقويم مهاراته وتركيز استعداده للامتحان حول المهارات التـــي لم يتمكن منها. إن الفشل في الامتحان يعود عموماً إلى عدم التحضير المسبق والاستعداد المناسب؛ وقد يرتبط الفشل في الامتحان بعدم استيعاب موضوعاته مما يشكل خبرة غير سارة للطالب وللجهاز التدريسي والإداري للمدرسة.

إن النقاط أو التقديرات التـــي يحصل عليها الطالب قبل قبوله في الجامعة تسمح له بإحراز مكان متقدم ويتم ذلك من خلال الامتحان. وهناك برنامج *متقدم لتحديد* مكان الطالب (AP) *وامتحان آخر لمستوى دخول الجامعة* (CLEP)، (كارنيز، شاوفين 1982، زيمرمان وبرودي 1986) وهو لا يعطي مواد دراسية، وإنما فقط امتحانات. وتشمل الامتحانات على 30 مادة

CLEP مثل: الرياضيات، اللغة الإنكليزية (الإنشاء والأدب)، الحاسوب وعلومه، التمريض، التربية، علم النفس، اللغات الأجنبية. إن مدة الامتحان 90 دقيقة؛ وتعتمد على أسلوب الاختيار الصحيح من متعدد؛ وهناك اختبار مقالي اختياري حين توجد حاجة له في إحدى كليات الجامعة أو فروع التخصص بها. وإن الطلبة الذين يأخذون فقط امتحانات لغوية ينالون 6 - 12 نقطة تقديرية ساعات معتمدة. وإن الطلبة الذين يأخذون امتحانات نقاط جامعية، ينالون 3 - 6 نقاط؛ (ويمكن لأي طالب التقدم للامتحان من طلبة المرحلة المتوسطة أو الثانوية). وتقدر التكلفة لكل امتحان في منتصف العام 1996 (42) دولاراً لكل اختبار. وعلى أي راغب بأداء مثل تلك الامتحانات التأكد من إدارة الكلية الجامعية فيما إذا كانت تعتمد تقديرات أو ساعات معتمدة لذلك[2].

## دورات جامعية في المدرسة الثانوية

ذكر المربيان (روبنسون ونوبل 1992) بأن مستوى صفوف المدرسة الثانوية للتلميذ الذكي فوق المستوى المتوسط عقلياً هي هلاك شبيه بحركة الفيلم السينمائي حركة بطيئة؛ على حد تعبير أحد الطلبة المتفوقين. وإن السنة الأخيرة للمرحلة الثانوية تكون الأصعب والأشد احتمالاً على الطالب المتفوق. والحل أن يأخذ طالب المرحلة الثانوية المتفوق دورات ومواد دراسية من المستوى الجامعي في أثناء المرحلة الأخيرة في دراسته الثانوية.

مثال: يستطيع الطالب المتفوق أن *يقوم بتسجيل* مزدوج في المدرسة الثانوية، وفي الجامعة؛ وتعطيه المدرسة العذر لبعض ساعات من النهار للدوام في القسم الجامعي. وسوف تعتمد الجامعة الدورات الناجحة والنقاط التقديرية التـــي ينجزها الطالب كما يمكن تحويلها والاعتراف بها من جامعة إلى أخرى حسب الأنظمة الداخلية للجامعات التـــي تعتمد وتعترف بإنجازات الطالب العلمية من أي جامعة أخرى. ويتم اعتراف من المدرسة الثانوية بإنجازات الطالب للحصول على شهادة التخرج منها دون أن يحمل أعباءً إضافية أو يعاقب بالمزيد من الجهد الكمّي للمواد الدراسية. وهناك خيار آخر مرغوب للطالب.

إن برنامج تحديد *المستوى المكانـــي* الدراسي للطالب (AP) وبرنامج المستوى الجامعي CLEP كليهما يتمان بإشراف الإدارة الجامعية؛ ففي الأول دورات وامتحانات لطلبة المدارس الثانوية على المستوى الجامعي (برودي، ستانلي 1991 زيمرمان وبرودي 1986) وقد تأخذ الدورات صفة شرقية أو صفوفاً منتظمة مكثفة ويقوم بتدريسها أستاذ يتابع

مواصفات البرنامج المحدد لمكان الطالب الدراسي (A.P). وإن الطلاب في المرحلة المتوسطة أو الثانوية أو الجامعية يستطيعون التحضير والاستعداد بطريقة فردية، أو بمساعدة أستاذ يعطيهم دروساً خاصة؛ ثم يتقدمون إلى الامتحان داخل المدارس الثانوية. إن البرنامج المحدد لفرز الطالب للمكان الدراسي المناسب (A.P) يقدم دورات وامتحانات للعديد من المواد والخيارات الدراسية للطالب؛ مثل: أدب إنكليزي، إنشاء وتعبير، لغات أجنبية بما في ذلك (اللغة اللاتينية)، كيمياء، اقتصاد، النظرية الموسيقية، اللوغاريتم والرياضيات، علم النفس، والتاريخ، (الفنون الأمريكية والأوروبية)، علم الحاسوب، الحكومة والعلوم السياسية، البايالوجيا وعلوم الحياة. (وتكلفة الامتحانات للعام الدراسي 1996 كانت 73 دولاراً. ويتم إجراء الامتحانات خلال أسبوعين في شهر ماس/ أيار من كل عام. والامتحان لكل دورة يتضمن 90 دقيقة اختياراً للصحيح من

---

2 من أجل الحصول على معلومات إضافية، اكتب إلى هيئة الكلية ص.ب 1842 برنستون NJ.08541 أو هاتف 609 -1026-951 وللحصول على المعلومات عن طريق المدارس استخدم 9558-257-800-1

متعدد و90 دقيقة اختباراً مقالياً وهناك ما يزيد على 1300 جامعو تقبل نقاط وساعات معتمدة لبرنامـــج الفرز والتحديد المكانـــي للطالب (A.P)؛ وهناك دورات تستلزم سنة دراسية كاملة لاستكمالها؛ ودورات أخرى قليلة تقسم إلى قسمين لفصل دراسي واحد ولها امتحانان منفصلان مثل: النظرية الاقتصادية الجزئية المصغرة؛ النظرية الاقتصادية الموسعة (وتكلفة الامتحانات 73 دولاراً).

وإن الجامعات التـــي تقبل برنامج التحديد المكانـــي للدراسة والطالب وتقديراته ونقاطه تختلف قواعدها من منطقة لأخرى؛ والفصل الدراسي الجامعي يتضمن 5 دورات و15 نقطة تشتمل التكاليف على الرسوم الدراسية؛ الإقامة الداخلية؛ المصروف الشخصي وتصبح تكلفة الفصل الدراسي 3000 دولار.

والعامل الرئيسي في القبول هو تشجيع الطلاب للحصول على تقدير جامعي دراسي من خلال المرونة الإدارية المتاحة للطلاب.

## دورات المراسلة

تقدم الجامعات الرئيسية دورات وبرامج بالمراسلة؛ وتحديداً في السنوات الأولى للجامعة؛ وهذه فرصة ثمينة للطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين يعيشون في المناطق الريفية أو في مدن صغيرة. ودورات المراسلة تمنح الطالب تقديرات جامعية ونقاطاً كاملة. وقد تم إعدادها وكتابتها من قبل أساتذة جامعيين؛ ويشرف عليها أساتذة وطلبة مؤهلون من أقسام التخصص والدراسات العليا. وهذه الدورات بالمراسلة مطروحة بالعديد من المجالات مثل رياضيات جامعية، الجبر، الإحصاء، مدخل في علم النفس، علم نفس تربوي، علم الاجتماع، اقتصاد، انتروبولوجيا، علم الفلك، التاريخ، اللغات الأجنبية، وغيرها.

وإن جامعة ويسكونسين وماديسون تقدم دورات حول تعليم وتربية الموهوبين وتستخدم هذا الكتاب المترجم الذي يقرؤه – القارئ العربي؛ لتحقيق ذلك. ويمكن للطلاب أن يأخذوا دورات المراسلة في فصل الصيف كشكل من الدراسة الحرة المستقلة أو كشكل من أشكال الإثراء بجانب مواد الدراسة في المرحلة الثانوية. أما المواد الدراسية التـــي تتطلب حضوراً وتفاعلاً بين المدرس والطالب أو مختبرات وتجارب علمية فإنها لا تقدم برنامج المراسلة مثل الفيزياء، البايالوجيا، الكيمياء وغيرها.

وإن استكمال الدراسة بالمراسلة يتطلب قدراً عالياً من الحافز والدافع الذاتـــي لدى الطالب لضمان النجاح بها. وحين يأخذ مجموعة من الطلبة المادة الدراسية نفسها فإن هناك تأثيراً مشتركاً فيما بينهم من حيث الرغبة؛ وإشراف الأساتذة عليهم لتحقيق النجاح المأمول؛ وخصوصاً حين يشرف على الطلبة مرشد في نهاية المرحلة الثانوية فيشرح لهم بعض المواد أو المشكلات والصعاب التـــي قد تعترض الدراسة بالمراسلة.

## برامج مكثفة للتقصير الزمنـــي للسنوات الدراسية

يختصر هذا *النظام* ثلاث سنوات إلى سنتين في الجامعة. أو الأربع إلى ثلاث سنوات في المرحلة الثانوية. وفي المرحلة المتوسطة يمكن لبرنامج في الرياضيات يستغرق ثلاث سنوات، أن يتم إنجازه بسنتين؛ حين يوجد متفوقون في الرياضيات في تلك المرحلة المتوسطة داخل المدرسة الثانوية. وينسحب على هذه القاعدة في التسريع واختصار الزمن بقية المواد الدراسية.

إن هذا التسارع في المدرسة الثانوية قد يثير مشكلة إرشادية، فبالرغم من موافقة مديرية التربية في المنطقة على هذه التسارعية لاختصار الفترة الزمنية لسنوات الدراسة؛ فإن المتفوق النشيط ذا الطاقة الفائقة قد يترك قاعة الدراسة ويحاول بنفسه

اختصار الزمن بإرهاق نفسه دراسياً أكثر مما يجب؛ ويميل للمزيد من الاستقلالية في حمل أعباء التسريع الزمني لدراسته آملاً الوصول إلى المرحلة الجامعية بأسرع ما يستطيع.

إن التخطيط التربوي للبرنامج المكثف للتقصير الزمني للدراسة قد يكون مهمة شاقة على الأجهزة الإدارية. ومعظم المدارس تفضل أن يخطط الطالب لنفسه خطته الدراسية قبل بدء السنة الأولى للجامعة. ولكن الطلبة الفتيان بين سن 13 -14 قد لا يكونون على مستوى كافٍ من النضج ليتوقعوا صلاحية هذا النظام المتسارع لهم. ولكن بعد سنتين من الخبرة في المرحلة الثانوية ومزيد من التجربة قد تمكن الطالب من اتخاذ قرار أكثر صواباً؛ وربما يرى أن التخصص المهني أفضل له ويتوجه نحو التخرج المبكر. إن المرشد المتخصص بشؤون الطلبة المتفوقين والموهوبين يستطيع إرشاد الطالب من هذا النوع بالكثير من المرونة ليتخذ بنفسه القرار الصحيح والسديد بعد خبرة سنوات في المدرسة الثانوية.

## القبول الجامعي المبكر

كثيرون من المتفوقين والموهوبين في المرحلة الثانوية والمتوسطة؛ تتاح لهم فرصة للقبول المبكر في الجامعة. (برودي، ستانلي 1991، كورنيل، كالاهان، لويد 1991، غريغوري، مارش 1985، كارنيس، شاوفين 1982، أولزيسكي، كوبيليوس 1995، ستانلي، بينبو 1986، Brody, Stanley, Cornell, Calahan, Loyd, Gregory, March, Karnes, Chauvin, Olszewski, Stanley and Benbow)، وثمة مرونة في القبول للجامعة دون استكمال لمستلزمات التخرج في المرحلة الثانوية في حال وجود الطلبة الأكفاء والمؤهلين. والتقصير الزمني يشكل حافزاً ودافعاً للطلبة المتفوقين في الكثير من الجامعات المشهورة الأمريكية مثل: جون بكينز، جامعة ولاية كاليفورنيا في لوس أنجلوس، جامعة وايزكونسين وماديسون، جامعة واشنطن؛ وكلها ترحب بالطلبة الكبار المؤهلين من المدارس الثانوية والمتوسطة.

وبعد دراسة ناجحة وشاملة في جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس (CSULA) في سنة 1983 عن الدخول المبكر للجامعة لطلبة المرحلة الثانوية تبين أن يكون الحد الأدنى لعمرهم الزمني هو 14 سنة (غريغوري ومارش 1985 Gregory and March) ويجب أن يحرزوا نتائج جيدة في امتحانات واشنطن لما قبل الجامعة .WPCT أو *امتحان أهلية القبول الدراسي* (SAT). والحصول على نسبة 80% في القدرة اللفظية أو الرياضيات وفوق 50% ببقية المواد؛ كطلاب متفوقين منتسبين لجامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس (CSULA)؛ في الوقت الذي يتابعون الدراسة في صفوف المرحلة الثانوية أو المتوسطة جنباً إلى جنب. وإذا كان البرنامج غير مناسب؛ فيمكن الاحتفاظ ببعض النقاط الساعات المعتمدة الدراسية لاستعمال مستقبلي. وإن الطلاب الذين لم يسجلوا بدوام كامل (FT) فإنهم يحصلون على منافع اجتماعية وفوائد عاطفية وفكرية من خلال دراستهم التي تسير بنجاح مطرد. (غريغوري ومارش Gregory and March 1985).

إن القبول المبكر للجامعة بعد التخرج من المرحلة الثانوية أو قبل التخرج ويعتبره المربون نظاماً ممتازاً للطالب المتفوق الناضج كخطوة متسارعة في تعليمه ودراسته. ولسوء الحظ؛ كثير من المدرسين والإداريين في المدارس لا يشجعون القبول المبكر للجامعة ولا التخرج المبكر من المدارس الثانوية. والكثير من الطلبة الذين يهتمون بالاستفادة من فرصة القبول المبكر للجامعة والتخرج المبكر من المدارس الثانوية يشعرون بنوع من الضغط ويفضلون البقاء في المدرسة الثانوية حتى لا يفقدوا بعض المنح الدراسية أو النجاح برتبة الشرف المتميزة أو بعض النشاطات المنهجية الإضافية. وعلى الطالب الداخل بشكل مبكر للجامعة أن يكون مهيأً مسبقاً ليتعامل مع هذه الفرص المتاحة كتحدٍ أمامه في دراسته الجامعية؛ وخاصة حين يشك

الطالب أو الأبوان في جدوى القبول المبكر للجامعة، فإن استراتيجية جامعة كاليفورنيا المذكورة هي التسجيل بها تسجيلاً جزئياً لمواد وساعات محددة وليس دواماً كاملاً؛ وهذا هو القرار الأكثر صواباً وسهولة الطالب.

ومع ذلك فإن الحذر والتأنـــي مطلوبان للطالب الراغب في الدخول المبكر للجامعة. وقد أكد المربون (كونيل كالاهان؛ ولويد Cornell, Callahan and Lloyd 1991)، بوجود فروق فردية شاسعة بين الطلبة من التكيف معه وغير صالح لهم. وتبين من دراستهم لمجموعة من 44 طالبة أعمارهم من 13-17 سنة وشاركن في برنامج لدراسة جامعية مبكرة وإقامة داخلية في المساكن الجامعية بأن ما يزيد على 50% منهن تعرضن لفترات من الاكتئاب؛ وبرز على بعضهن ميول انتحارية؛ وأن 13 منهن تركْن البرنامج لمعاناتهن من ضيق نفسي لا يحتمل. وقد أوصـــى المربون (كورنيل، كالاهان، لويد Cornell, Callahan and Lloyd 1991) بأن من الضروري للقبول المبكر للطلبة *المتفوقون* في الجامعة، أن يكونوا على مستوى ممتاز من النضج الاجتماعي والاقتصادي وأن يتمتعوا بمستوى رفيع من مقدرة التكيف أو الصحة النفسية. ووجدوا في دراستهم بأن الطلبة الداخلين مبكراً للجامعة ويعيشون أحراراً خارج الجامعة، هم أقل ضيقاً نفسياً من أقرانهم الطلبة الذين يسكنون داخلياً في المساكن الجامعية.

وفي تقرير غير مطبوع للمربـــي ستانلي Stanley أوضح فيه بعض العيوب للدخول المبكر للجامعة. ومع ذلك تبين أن الطلبة الأكفاء يحققون نجاحاً أكاديمياً متميزاً في الجامعة أكثر مما يحققون في المرحلة الثانوية، وبقاءَهم طويلاً في المرحلة الثانوية يولد لديهم بعض النتائج العاطفية السلبية لوجود حافز قوي لديهم للارتقاء عالياً دراسياً وعلمياً. إنهم يشعرون بفرصة للتفاعل مع أساتذة جامعيين خبراء؛ وإن هذه الفرصة تدفعهم لكثير من المرونة في تخطيط أهدافهم التربوية والعلمية والحياتية. وقد يختار بعضهم الدخول إلى مهنة عملية مبكرة، تبرز من خلالها قدراتهم المتميزة الشابة. إن المدارس والكليات المهنية والمتخصصة لديها انطباع قوي ومؤثر على الطلبة الذين يحرزون درجات متفوقة. وإن التقدم الناجح إلى الأمام يمنح الطالب المتفوق شعوراً غامراً بالبهجة؛ ويعزز لديه الحافز الذاتـــي والثقة بالنفس.

وقد عبرت إحدى الطالبات المتسارعات عن شعورها تجاه قبولها المبكر "عندما يتحلق حولي طلاب متقدو الذكاء اشعر على غير طبيعتي بسبب صغر سنـــي..." كانت تشعر بالسرور واستمرت حتى وصلت درجة الدكتوراه في علم النفس تملؤها السعادة بالتحدي للبرنامج وهي في هذا السن — أوصى المربيان ستانلي وماكفير (1986) بعد الفشل في القبول المبكر لكليات الرياضيات أوصيا برفع درجات القبول فيها أعلى من بقية الكليات على الأقل 625 في SAT-V و675 لكليات الرياضيات SAT-M.

## المدارس الداخلية الثانوية

إن ثمة فرصةً جديدةً نسبياً للطلبة الموهوبين وهي المدارس الثانوية (الداخلية)، ومن الأمثلة على ذلك مدرسة نورث كارولانيا للعلوم والرياضيات والفنون، وأكاديمية إنديانا للعلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية، وأكاديمية إلينويس للرياضيات والعلوم، وأكاديمية تكساس للرياضيات والعلوم، ومدرسة الميسيسبـــي للرياضيات والعلوم؛ ومدرسة جنوب كارولانيا للعلوم والرياضيات (كولوف، ستانلي Kollof and Stanly). وترتكز هذه المدارس على الافتراض بأن المدارس الثانوية العادية لا تستطيع تقديم دورات دراسية متقدمة للمتفوقين ذات إمكانات نوعية وكافية ومتعددة تناسب الطلبة الموهوبين بين الذين يمتلكون ناصية الامتياز في الرياضيات والذين يستطيعون استيعاب مضمون مقرر السنتين بسنة واحدة. وربما كان البديل أمام

هذه النوعية من الطلاب؛ المدارس الداخلية الثانوية لقدراتهم الفائقة في سرعة الاستيعاب، أكثر من الطلبة الآخرين الذين يتميزون في العمليات الفكرية التجريبية ذات المفاهيم والمستويات المجردة العليا. وقد أوصى (كولوف، وستانلي Kolloff and Stanley 1987) بأن كل ولاية من الولايات فيها 300 من المتفوقين في المراحل الأخيرة دراسياً يجب أن تؤسس مدرسة ثانوية داخلية لهؤلاء المتميزين الاستثنائيين.

وإن معظم هذه المدارس الثانوية الداخلية باستثناء برنامج إلينويس تقع مبانيها وصفوفها داخل الحرم الجامعي؛ وهي مجهزة بأحدث الوسائل السكنية للإقامة والمطاعم وقاعات الرياضة والترويح والترفيه. وبالنسبة لدورات الـ (A.P): الخاصة بفرز الطلبة وتحديد أماكنهم فإن القاعدة الأساسية لمنهجها يتضمن الفيزياء، والكيمياء، وعلم الحاسوب، والبايولوجيا وهي بدورها تمكن الطلبة من دخول الجامعة خلال سنة واحدة أو أكثر بساعات معتمدة ونقاط في مجالات عديدة.

وإن الفوائد والمزايا للمدارس الداخلية الثانوية للمتفوقين لا تحتاج إلى برهان لأن برهانها معها، ورغم ذلك فقد تعرضت للنقد العلمي من الناقدين الموضوعيين كأي خطة تربوية للتعجيل والتسريع. و لم يعد غريباً أن يظهر النقد سريعاً. فقد ذكر النقاد مثالاً لذلك وهو ظاهرة "هجرة العقول" "Brain Drain" التـــي تدفع أحسن الطلبة الاستثنائيين لترك المدرسة العادية. وآخرون ينتابهم القلق حين يرون بعض العلماء الشباب الاستثنائيين يتركوا بيوتهم أو بلادهم قبل سنتين أو ثلاثة للتوجه للجامعة. وهكذا نجد أن التواصل مع هؤلاء المتفوقين يشكل مشكلة معقدة؛ لأن تلك المدارس المقترحة لهم قد تشكل بؤرة تنمو بها اتجاهات ومشاعر عقدة الاستعلاء والغرور. ولمواجهة هذه الفجوة؛ فإن برنامج المدارس الداخلية تطور ليتضمن عطلة نهاية الأسبوع الطويلة التـــي يعطي بها الطالب الاستثنائي الحق؛ والفرصة للرجوع لبيته وأسرته أو بلد ومنطقته؛ بالإضافة إلى نشاطات خارجية وفرص متعددة الجوانب.

ولقد كانت الكوادر الإدارية المحيطة بالموهوبين تلاحظ دوماً وجود نوع من الاكتئاب والضيق على ملامح هذا النوع من الطلبة الاستثنائيين في المدارس الداخلية وكلها تعكس الحنين للبيت سواء أكان بلد أم أسرة أم قرية أم ولاية. وهناك من يرصد تلك الأعراض الظاهرة؛ كمشكلة التكيف التـــي تظهر بالغياب عن الصفوف أو عدم استكمال الواجبات الدراسية؛ أو الاندماج الاجتماعي الزائد عن الحدود للتعويض عن المفقود أو الانسحاب الاجتماعي؛ وكلها مؤشرات لعدم التكيف عند الموهوبين

وقد أشار كولوف Kolloff على مشكلة الفصل بين الطلبة المتفوقين للمدارس الثانوية؛ وطلبة الجامعات رغم سكنهم في مكان واحد؛ مما جسّد بينهما العزلة وعدم وجود أي تفاعل أو علاقات حميمة. وقد سارع المربون لتحجيم ظاهرة الغرور والاستعلاء التـــي غالباً ما كانت تظهر في سلوك الطلبة الاستثنائين، وذلك بإعطائهم مهمات في خدمة المجتمع المحلي (C.S). مثل التنظيف وأمور الصيانة التـــي تضع الإنسان في إطار إلزامي ورائع من التواضع.

ومن المشكلات التـــي تواجه تكيف هذه النوعية من الطلبة التكوين البنائي والطبقة الاجتماعية التـــي قدموا منها. وكان المطلوب من المدارس أن تخطط مسبقاً لتحقيق التوازن في الفروق الشاسعة بين الطلبة اجتماعياً وسلالياً وجغرافياً؛ واقتصادياً؛ وجنسياً من حيث الأنوثة والذكورة. ومن حسن الحظ أن تتبنـــى معظم المدارس الداخلية نظاماً عادلاً ومتوازناً في مرونته لقبول الطلبة من كافة الولايات والمناطق والقرى مراعية المعايير الأخرى المشجعة كافة، ستانلي (1987) وثمة حدود دنيا لمستويات القدرات تضعها تلك المدارس لتحافظ على مصداقية مستواها والضغوط الخارجية التـــي قد تتعرض لها كيفاً أو كماً.

## برنامج البكالوريا الدولية

إن برامج البكالوريا لا تقل أهمية في الانتقاء الدقيق للطلبة عن المدارس الداخلية للمتفوقين، ويقدم العديد من الفرص المتاحة للتعجيل والمسارعة في التعلم؛ ولكنها نادرة ومحدودة. وهي مخططة حول المحاور التالية، اللغات الأجنبية؛ الاهتمامات الدولية؛ وتعادل سنتين من برامج المدارس الثانوية؛ وينال الطلبة نقاطاً وساعات معتمدة على مستوى الجامعة وهم في البكالوريا الدولية. وتتم مقابلة المؤهلين واختيارهم من قبل لجنة مؤلفة من أساتذة وإداريين ومرشدين نفسيين تربويين؛ يقومون "الأداء والتحصيل؛ الدوام؛ السلوك؛ نشاطات منهجية إضافية؛ الحافز والدافع الذاتـــي للطالب المنتسب"؛ ورسالة مكتوبة يشرح بها الطالب أسباب انتسابه وأهدافه. (كوكس، دانيال Cox, Daniel 1991).

أما من الناحية الأكاديمية فالمثال على برنامج البكالوريا الدولية، يأتينا من هيوستون كالتالي:

اللغة الأولى إنكليزية وتتضمن الأدب العالمي من لغتين مترجماً إلى اللغة الإنكليزية.

اللغة الثانية من الممكن أن تكون لاتينية.

*دراسة الإنسان* وهي مختارة من التاريخ، الجغرافية، الاقتصاد، علم النفس، الأنثربولوجيا الاجتماعية، دراسات إدارة الأعمال.

العلوم التجريبية ويختار منها الطالب: البيولوجيا، الكيمياء، الفيزياء، العلوم الطبيعية، الدراسات العلمية.

الرياضيات

اختيار من الفنون الموسيقى أو لغة (ثالثة).

دورة عنوانها *نظرية المعرفة* وهي دراسة تعلم الإنسان ويتضمن تأملات فكرية مثل الفروق الفردية في المعرفة والاتجاهات.

المشاركة في مجال فنـــي إبداعي جمالي كالموسيقى أو الرقص أو الدراما؛ أو الكتابة الإبداعية.

المشاركة في خدمات ونشاطات اجتماعية تحت عنوان المشاركة *الجماعية والحنو والرحمة*.

ومن مستلزمات التخرج؛ أن يحضر طالب البكالوريا الدولية مقالاً مطولاً يرتكز على بحث علمي مستقل.

ولإعداد الطلبة للبكالوريا الدولية؛ تقدم بعض المدارس المتوسطة في هيوستون برامج ما قبل البكالوريا الدولية تتضمن دورات في "اللغات الأجنبية وهي إثرائية". (كوكس ودانيال Cox and Daniel 1991).

وثمة تساؤل مطروح؟ ما هو الانطباع حول برنامج هيوستون للبكالوريا الدولية في المستوى المتوسط أو الثانوي؛ إن الآباء شغوفون بنتائجه؛ أما الطلاب فهم مزدحمون في الصفوف ولا يوجد مكان واحد يستوعب منتسباً جديداً.

## دراسة الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر والبحث عن الموهبة

إن من أفضل الأمثلة لتسريع مسيرة المتفوقين من المستوى الثانوي إلى المستوى الجامعي هو Talent Searc.h *برنامج البحث عن الموهوب* الذي بدأ عام 1971م في جامعة جونـــز هوبكينـــز (J.H.U) دراسة جوليان ستانلي *للشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر* (Stanley), Benbow, Benbow, Lubinsk 1997- 1986.

إن الهدف من هذا البرنامج توزيع الطلبة من الصف الأول الثانوي: العاشر G.7 الذين يتمتعون بقدرات استثنائية في الرياضيات بمجموعات وصفوف تحيط بها مواد إضافية؛ وفرص خاصة لتسريع تعلمهم وهم بحاجة ماسة لها. وهذا يساعدهم للإنجاز في مواد دراسية أخرى كالفيزياء والكومبيوتر، (ستانلي Stanley 1991). وفي مسابقات الاختبار السنوية لانتقاء

المتفوقين في الرياضيات تم اختيار طلبة من الأول والثانـي الثانوي الناجحين في *اختبارات التفوق الرياضي*. وكل من أحرز ما فوق 51% يُعدّ متميزاً تميزاً مبكراً. وهم متفوقون على أقرانهم ونسبة ذكائهم الاستثنائي (135 -200، بينيو، لوبنيسكس 1997م)، والطلبة المسجلون بدورات صيفية؛ غالباً ما يقوم بتدريسهم أساتذة جامعيون. وذكر المربـي ستانلـي (1982) بأن هؤلاء المتفوقين كانوا يعملون من 5 - 6 ساعات يومياً وخلال 3 أسابيع استطاعوا إنجاز مضمون سنة أو سنتين لمادتـي الجبر والهندسة للمرحلة الثانوية؛ وطلبة الثانـي الثانوي كانوا جاهزين لدراسة حسابات التفاضل والتكامل الرياضية.

إن برنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر **Study of Mathematicaly Precocious Youth (SMPY)** بواسطة المشاركين فيه؛ يعتبر حافزاً ومثيراً مشجعاً لشهية الطلبة؛ لخيارات متعددة لتحقيق التسارع في التعلم. (1) يستطيعون الحضور الجامعي حضوراً جزئياً **Part Time (PT)**. (2) يحصلون على (كريديت **Credit**) ساعات معتمدة ونقاط بواسطة امتحانات نابعة من واحد من برنامجي:

أ. توزيع الطلبة حسب الأماكن المناسبة لهم بمجموعات متقدمة:**Advanced Placement (AP)**

ب. برنامج امتحان المستوى الجامعي: **College Level Examination Program (CLEP)**

(3) القفز عن الصف وتجاوزه وبشكل محدد الصف النهائي للمرحلة الدراسية المتوسطة. (4) إتمام سنتين أو أكثر لمناهج الرياضيات بسنة واحدة. (5) الانخراط بدروس خاصة في مجالات متقدمة أكاديمياً. (6) المشاركة ببرنامج البكالوريا الدولية: **International Baccalaureate Program (I.B)** (7) الدخول المبكر للجامعة "بالتخرج المبكر من المدرسة الثانوية، أو بترك المدرسة الثانوية قبل إنهاء الصف الأخير فيها أو الصفين الأخيرين، وكلاهما ممكن ومتاح للطالب الاستثنائي" (ستانلي 1979 **Stanley**). ويستطيع الطالب الموهوب في نهاية المطاف الحصول على شهادة الماجستير؛ لوجود برامج تجمع بين الشهادة الجامعية وشهادة الطب: **B.A + M.D** أو الشهادة الجامعية والدكتوراه **B.A + PH.D** (بينو، لوبنسكي 1997) وفي جميع الحالات فإن هناك إرشاداً نفسياً تربوياً للطلبة المتفوقين يرافق مسيرتهم بغضّ النظر عن البدائل والخيارات التربوية حولهم، لإحراز التقدم المأمول.

وهناك بعض الملاحظات الموضوعية غير المتحيزة للمربـي (ستانلي 1979 **Stanley**) في هذا المضمار تدل على مغزى وقيمة. إن الملل والإحباط الذي يعيشه أولئك الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر؛ حتـى في نتائجهم المتوسطة أحياناً؛ حينما يسجنون سنة طويلة في مقرر مادة الجبر يجدون في ذلك معاناة وإحباطاً لطاقاتهم لأن تبديد الوقت لديهم يشكل مصدراً للإزعاج. وإن كثيراً من المتفوقين الشباب ليس لديهم الوعي الكامل لمدى البطء في إنتاجيتهم وفعاليتهم لأن ذلك نتيجة تراكمية منذ مرحلة الروضة في مسيرتهم الدراسية. ولديهم قوة الصاروخ للانطلاق حين تتهيأ لهم الفرصة والبيئة؛ ويسمح لهم بذلك. إن هناك إحتياطاً ضخماً من القدرات الرياضية موجوداً بين الطلبة. وإن برنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر توسع ونما بشكل متطور.

ففي عام 1979 أنشأ المربـي ستانلي **Stanley** في جامعة جونـز هوبكينـز مركزاً للشباب المتفوق الموهوب **Center For Talented Youth (CTY)** ولاختيار الموهوب واكتشافه أكاديمياً ولفظياً استخدمت اختبارات ومعايير متطورة من جامعة اريزونا وجامعة ساكريمانتو في كاليفورنيا؛ وجامعة دينفر، وجامعة نورث ويستيرن، وجامعة أيوا[4]، وجونـز هوبكنـز

[4] بدأت برامج البحث عن الموهوبين تستخدم "اختبار الكلية الأمريكية (ACT) لقرارات الانتقاء إضافة إلى النقاط في (SAT) (Benbow 1992a).

وارتكزت أغلبيتها على نموذج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر وبرنامجه SMPY وارتكزت الفرص أمام المتفوق على الدورة الصيفية التعجيلية لتسريع التعلم؛ مضافاً إليه مواد تدعيمية؛ وإرشاد نفسي لتحقيق غايات تربوية بعيدة المدى: وكثير من هذه الدورات الصيفية المشار إليها تضمّن محتويات ومواد موجودة في برنامج الفرز المتقدم للمكان المناسب للطالب Advanced Program وأعطى الطلاب المتفوقين الحق في اكتساب كريديت: ساعات معتمدة وتقديرات جامعية. إن الطلبة المتفوقين كلهّم من بداية المرحلة المتوسطة الإعدادية في 48 ولاية مترابطة في الولايات المتحدة الأمريكية لهم الحق في المشاركة في البرامج الصيفية للتفوق؛ كل حسب منطقته وظروفه[5].

وقد حدثت خطوات متقدمة حديثة في استخدام اختبار الجامعات الأمريكية لاختيار أكفأ المتفوقين وإضافة إلى الاهتمام التقليدي بالموهوبين في المرحلة الدراسية المتوسطة؛ فقــد بدأت American Colleget Testing (ACT) تبرز في السنوات الحالية مراكز ونماذج من الطلبة المتفوقين في المراحل المبكرة للصف الثالث والسادس الابتدائي؛ وتقع في جامعة نورث ويست، وجامعة إيوا (مركز برلين الأبيض) وجامعة جونــز هويكنــز (آسولين، لوبكوسكي ــ شوبليك 1997 Assouline and Luprkowski - Shoplik) وهؤلاء الطلبة انخرطوا في فرص للإثراء التعليمي (مثل مشروعات استقلالية، صفوف إثرائية بنهاية الأسبوع)؛ مباريات (ومسابقات تنافسية ومحددة الرياضيات) وغيرها؛ القفز عن الصف وتجاوزه؛ وفرص أخرى معتمدة.

وهناك في جامعة هوبكينــز تطورات متقدمة منذ الثمانينات لبرنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر SMPY ومنها اختبارات حديثة ومتطورة SATM للطلبة خارقي العادة في الرياضيات ويحصلون على نتائج "700-800 لهذا الاختبار الجديد المتطور (ستانلي 1988 ,1991) قبل وصولهم إلى سن الــ 13 سنة"، وتبين وجود طالب واحد من هذه النوعية بين كل 10,000 طالب. وقد أرسل برنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر لهؤلاء الموهوبين الكثير من المواد العلمية والوسائل التعليمية والدوريات والمجلات؛ لتفتح أمامهم طريق التقدم في الرياضيات وبقية المواد، وتفتح أمامهم آفاق التساؤل حول أفضل السبل لتحقيق ذلك.ويؤكد المربــي (ستانلي 1988 - Stanley 1991) بأن الجهود مبذولة ومستمرة للحصول على منح دراسية مجانية للمتفوقين وتحديداً البرامج والخبرات الصيفية ما قبل الجامعة. في الولايات المتحدة ومع قدوم الألفية الثالثة 65 ولاية و25000 جامعة حكومية وخاصة؛ ومئات الآلاف من الاختبارات النفسية؛ وملايين البرامج والمبادرات.

إن مديريات التربية في الولايات والمدن والمناطق الأمريكية مسؤولة عن تثبيت طلبة الصف السابع: G.7 حاصلين على معدل فوق الــ 700 في اختبار التفوق الرياضي SAT.M وقد باشرت مديريات التربية الأمريكية في مزيد من البحث عن موهوبين أصغر سناً من 13 سنة كمجموعات استطاعت الحصول على 630 -800 درجة في اختبار التفوق الرياضي SAT.V في إطار وجودهم بين كل 10,000 من مجموع المتقدمين للاختبار الانتقائي المذكور.

وفي العام 1986 انقسم برنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر إلى قسمين جديدين مركز في هوبكينــز، مركز في إيوا بإشراف (كاميليا بينبو C. Benbow بينبو، لوبينسكي 1997): بينبو: تشرف على البرنامج الصيفي الداخلي لبرنامج البحث عن الموهوب؛ وتابعت التربوية وتأثيرها على إنجازات المتفوقين؛ وهدف مبادرتها تقويم التسهيلات التربوية وتأثيرها على إنجازات المتفوقين. وكمثال لنتائج التقويم تبين للباحثين؛ سويتك، وبينبو (1992) ما يأتــي بعد 10 سنوات من تطبيق

[5] للحصول على معلومات من أجل (SAT) فلتكتب إلى خدمات الاختبارات التربوية واطلب نسخة (الحصول على SAT) – على الطالب أو الأهل الاتصال بمعهد برامج البحث عن الموهوبين للحصول على معلومات عن البرنامج وأجراءات الطلبات –

برنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر تبين دخول أغلبية الذكور الجامعات المشهورة ذات المستوى الأرستقراطي. تبين أن أغلبية الإناث توجهّت لمتابعة الدراسة العليا بالجامعات نفسها. وقد استنتج المربين (بينبو، وأرجماند Benbow and Arjmand 1990) أن تطبيق التسريع في التعلم من خلال برنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر: SMPY للذكور والإناث لم يحدد أية سلبيات واضحة بل ظهرت فيه نتائج إيجابية لتكيف المشاركين اجتماعياً وعاطفياً.

أما مشروع سانفورد كوهين S. Cohn (1991)؛ في جامعة أريزونا؛ حول دراسة التفوق *الأكاديمي المبكر* فقد لفت نظر الطلبة من الولايات الغربية الأمريكية لبرنامج اكتشاف الموهبة. وقدم البرنامج الصيفي لهم 14 صفاً للتوجّه الأكاديمي متضمنة علم الكومبيوتر؛ جيولوجيا، الخطابة والمناقشات حول موضوعات أخلاقية؛ اللغة المتقدمة والإنشاء التعبيري؛ المتابعة التوضيحية؛ تكوير المفردات، اللغة اللاتينية؛ اللاتينية واليونانية؛ حساب التكامل والتفاضل الرياضي، التقييم: هو مراجعة موضوعية دقيقة وإعطاء قيمة مادية إحصائية وكيفية نوعية لمدى ما يحققه أداء وبرنامج من إنجاز بالعودة للأهداف الخاصة به لتحديد النتائج. التقويم: هو المرحلة التالية بعد التقييم لتصحيح إعوجاجات التنفيذ وقصور خطة العمل والإنجاز ولا يجوز وضع العربة أمام الحصان؛ وتقديم اللاحق على السابق. الرياضيات السريعة؛ المسح البحثي في العلوم الاجتماعية، الكيمياء، الاقتصاد، المنيولوجيا والأساطير القديمة، العلوم المخبرية؛ ويرتكز القبول في أي صف من الصفوف المذكورة اختبارات قبول ورسوم جامعية. وكمثال لشروط القبول؛ لعلم الحاسوب فإنه يتطلب اختبار SAT-M بمجموع نقاط 450 واختبار SAT-V بمجموع نقاط 850 مع رسوم للتسجيل وكتب خاصة بذلك.

وبالإضافة لمشروع دراسة التفوق الأكاديمي المبكر بجامعة أريزونا (PSAP) فقد قدم صفوفاً لطلبة من سن 8-11 في الرياضيات؛ والكتابة؛ واللغة الإسبانية؛ والعلوم؛ والدراسات الكلاسيكية. وورشات إرشادية تشمل على: التخطيط التربوي، ومهارات الاتصالات؛ ومهارات الدراسة واكتشاف المجالات المهنية.

أما ستانلي، وبينبو (1989) فقد أوضحا الفوائد الخاصة المشتركة ببرنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر (SMPY)؛ الذي يسير بشكل متوافق مع برنامج كشف الموهبة (T.S) باعتبارهما نموذجين للتسريع في التعلم:

1. الحماس العالي للتعلم والحياة لدى الطالب؛ وخفض الملل واكتساب اتجاهات أفضل نحو الدراسة والمدرسة.
2. رفع مستوى التقدير الذاتـــي والإحساس بالإنجاز.
3. يخفض البرنامج الأنانية والتوقع حول الذات والغرور لما يوجد في البرنامج من مؤثرات وخبرات متواضعة تضع الطالب مع الآخرين منذ ذوي المستويات العقلية العالية كأقران ورفاق يعملون ويدرسون معاً جنباً إلى جنب.
4. يشكل البرنامج تحضيراً تربوياً للطالب المتفوق ويرفع مستوى مؤهلاته التـــي تفتح أمامه الطريق نحو أفضل الجامعات.
5. يعطي البرنامج الطالب الموهوب فرصة القبول المبكر في الجامعة والقبول في الدراسات العليا.
6. يعطي البرنامج فرصة للطالب الموهوب للقبول بأفضل الجامعات ذات الدراسات العليا والمنح الدراسية لوجود تحضير مسبق للطالب من خلال تزويده بعلاقات طيبة مع أساتذة الجامعة ومهارات جيدة في إجراء البحوث العلمية.

وقد أضاف بينبو، ولوبنسكي (1997) ما نَصّه:

7. إن الطلبة المتفوقين فكرياً وعقلياً لن يكون إنجازهم عالياً إذا حرموا من الثقافة المناسبة لمستواهم المتميز أو دون ذلك.
8. على الرغم من وجود فروق فردية شاسعة بين الطلبة الموهوبين فإن الأفضلية تبقى في رغبتهم في تسريع تعلمهم وقناعتهم بذلك فوق كافة الاعتبارات الأخرى.

## الخلاصة

يمثل الجدول (1.5) قائمة ودليل إرشاد لتخطيط برنامج للموهوبين G.T.P وملخصاً للمهارات الأساسية، والمضامين التـــي تزيد على المناهج والمجالات التقليدية المعروفة، واختيارات الطالب، ويتضمن الملخص تفكيراً إبداعياً؛ ومشكلات للحل؛ ومهارات التفكير، وتطويراً فعّالاً وحافزاً دافعيّاً.

إن برنامج الموهوبين يتصف بالتنوع والتعدّدية؛ ويهتم بالتسريع في التعلّم؛ وتكوين مجموعات الطلبة؛ وخطط العمل لإثراء عملية التعلم كثمرة مأمولة للتعليم.

ويهتم *بالمصادر* والمواد والوسائل التعليمية وبمستوى البرنامج المخصص لكل مجموعة ولكل طالب؛ واضعاً في الحسبان الأبعاد والمجالات كافة. إن تسريع التعلم هو البرنامج الذي يتيح للطالب فرزاً متقدماً لوضعه في المكان المناسب لطاقاته الاستثنائية؛ ويعطيه ساعات معتمدة كتقديرات جامعية لإنجازه. ويهتم برنامج التسريع بإثراء الطالب وعملية التعلم بالمواد والمصادر والنشاطات والوسائل بما يتناسب مع طاقات الموهوبين وقدراتهم ويشبع احتياجاتهم، استيعاباً واهتماماً وتشجعياً.

أمّا في مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) أو السنة الأولى الابتدائية فيبدو بأن الأطفال لا يحرزون نجاحاً ملحوظاً. والمفروض أن يكونوا على مستوى عالٍ من القدرات العقلية؛ وبنسبة ذكاء تصل إلى 130 فما فوق؛ وأن تكون مستوياتهم في التنسيق، ومهارات القراءة، والاستعداد؛ والنضوج الاجتماعي، والعاطفي، والصحة الجسمية ما فوق الوسط. ويبدو لبعض المربين بأن الإناث عموماً أكثر نضجاً من الذكور. وإذا اهتمت بعض المدارس بشكل لائق بالطلبة فإن قبولهم في مراحل عليا ليس ضرورياً. وإن المعلم ذا التوجه الإيجابـــي – الإنسانـــي يجب أن يكون متجاوباً وفعّالاً مع الطلبة بغض النظر عن مبدأ القبول المبكر للموهوبين في المراحل العليا. وتلعب القيم الأسرية دوراً جذرياً في تدعيم نجاح الطالب وإنجازاته. ويمكن أن يصبح القبول المبكر منفتحاً لتجربة المحاولة والخطأ والتقويم المتواصل لمدى نجاحه أو لإخفاقه.

وإن القفز في تجاوز الصف إلى الأعلى، قد يشكل عند الطالب تحسيناً للحافز الذاتـــي والتلمذة الدراسية؛ والعلاقات الاجتماعية؛ والثقة بالذات. وإن القفز في مادة دراسية مع القفز وتجاوز الصف يشكلان تحولاً نوعياً في قلب ضعف الإنجاز إلى إنجاز ملاحظ وجيد. أما مشكلة فقدان الطالب وخسارته لبعض المهارات في مسيرته فمن الممكن استدراكها باختبارات تشخيصية وبرامج تقوية دراسية علاجية عند الضرورة. وقد دلت الأبحاث العلمية بأن التكيف الاجتماعي للموهوبين ليس مشكلة بالشكل الذي يصورها بعضهم. وإنّ التسريع في التعلم كان يلام بالنقد له كسبب في تكوين مشكلات للشاب في توافقه الشخصي والاجتماعي مع مدرسته ورفاقه وبيئته. وعدم تكيف الطالب كان يلام فيه تفوّق الطالب العقلي – غير الاعتيادي؛ والقفز في تجاوزه لصفه إلى الأعلى. وإذا تبين وجود نسبة عالية لذكاء المتفوق بين 130 فما فوق؛ فإن هذا يعتبر مؤشراً لصلاحية نظام القفز وتجاوز الصف أكثر من عدم صلاحيته كما يرى خصومه. ويتمسك أنصار نظام القفز وتجاوز الصف بستة معايير لنجاحه وهي:

القفز صفاً واحداً كل فصل دراسي أو كل سنة؛ يتوازن معقول خطوة خطوة.

تدعيم المدرس للطالب قبل أثناء تجاوزه الصف.

نسبة الذكاء 130 فما فوق.

تدعيم المرشد النفسي التربوي للطالب وتشجيعه.

وجود فارق من الطلبة حول الموهوب كتدعيم.

وجود مستوى من التكيف الاجتماعي والعاطفي اللائق لدى الموهوب قبل تنفيذه قرار القفز وتجاوز الصف.

أما القفز فوق مادة دراسية وتجاوزها فيسمح للطفل المتفوق البقاء مع رفاقه وأقرانه في عمره الزمنـــي بالصف نفسه؛ بالإضافة لتطبيقات تتحدى جانباً من قدراته المتميزة والقوية. والعقبة الصعبة هي الاستمرار في صفوف أعلى قادمة.

وإن القبول إلى المرحلة المتوسطة أو الأعلى في المدرسة الثانوية يعتبر من الناحية الاجتماعية فرصة نادرة للقفز وتجاوز الصف. وغالباً ما يكون لدى الطالب الاستعداد والجاهزية لدورات دورات أكثر تخصصاً وتوسعاً من حيث المضمون والمستوى.

وتعتبر الساعات المعتمدة: (كريديتس) كتقديرات دراسية من خلال امتحانات خاصة للمتفوقين G/T فرصة لقبول تحديات لقدراتهم وهي توفر جانباً كبيراً من الملل والتكرار في الدراسة. وإن الساعات المعتمدة الجامعية يمكن للطالب اكتسابها من خلال برنامج امتحان المستوى الجامعي CLEP أو من خلال برنامج الفرز المتقدم للطالب بالمكان المناسب له في مجموعة محددة: AP والتـــي توصف بأنها فعالة ومكلفة.

وفي نظام التسجيل المزدوج يستطيع الطالب في إطار ذلك البرنامج أن يأخذ دورات جامعية وهو يواصل دراسته الثانوية. وإن الساعات المعتمدة التـــي ينالها الطالب كتقديرات في المستوى الجامعي تحسب له كإنجازات في دراسته الثانوية وتؤدي إلى التسريع في تخرجه من المدرسة الثانوية. وفي برنامج الفرز المتقدم لتحديد المستوى والمكان المناسب للطالب AP يأخذ الطلاب المتفوقون دورات شرف في صفوف متسارعة أو دراسة مستقلة.

أما الدورات الخاصة بالمراسلة فتعتمد على قدرة عالية من الاعتماد على قيادة الذات والتوجه الذاتـــي للطلاب حين توجد لديهم الرغبة كمجموعة للتسجيل بنفس الدورة المرغوب ويقوم المدرس أو المرشد النفسي التربوي بمهمة الإشراف ومراقبة مدى النجاح والتقدم عند الطلاب.

أما الدورات التلسكوبية فتعنـــى اختصار الفترة الزمنية فالبرنامج الذي يستغرق عادة سنتين أو ثلاثاً في المرحلة الثانوية يستطيع الموهوب إنجازه بزمن أقل.

أما القبول المبكر في الجامعة فهو توصية مرغوبة عند كثير من المربين بالرغم من مشكلة الحصول على المنحة الدراسية أو درجة الشرف للمرحلة الثانوية. وكثير من الطلبة المتفوقين لديهم الاستعداد أكاديمياً واجتماعياً.

أما المدارس الداخلية فتقدم عموماً برامجها للموهوبين في الرياضيات والعلوم المتقدمة. ويضاف إليها دورات الفرز المتقدم للطلبة لمجموعات ومكان محددة AP مع ساعات معتمدة جامعية. وقد عبر النقاد عن مخاوفهم من ظاهرة "هجرة العقول" "Brain Drain". وأيضاً ظاهرة ترك الأسرة أو الوطن المبكر وآثاره السلبية على مسيرة الطلبة الموهوبين، وأيضاً التكوين الجسدي والاجتماعي للطالب.

أما برنامج البكالوريا الدولية فقد تمحور حول عدد من اللغات الأجنبية وقضايا إنسانية ذات اهتمام عالمي.

ويعتبر برنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر SMPY على يد المربـــي ستانلي Stanley في جامعة جونـــز هوبكينـــز مثالاً رائداً لاستخدام اختبارات SAT-M وSAT-V بهدف التعرف على الموهوبين في مجال الرياضيات في المراحل الأولية للصف السابع.

وقد تعود الطلبة أن يأخذوا دورات صيفية في الرياضيات؛ وقد شجعوا للاستفادة من خيارات متعددة للتسريع في تعلمها.

وبشكل نسبـــي فإن البرنامج الأولي للكشف عن المواهب أثبت وجوده بين الطلبة من الصف 3 حتـــى 6.

وقد توسعت برامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر بحيث تضم الطلبة الموهوبين الحائزين على درجات عليا في اختبارات SAT-V وSAT-M. وهناك برامج أخرى للكشف والتعريف بالموهوبين في الرياضيات. مثال برنامج كوهن Cohn PSAP. وهو مشروع دراسة التفوق الأكاديمي بجامعة أريزونا.

برنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر SMPY وحالياً برنامج البحث عن الموهوبين قبل سن 13 بدرجة 700 على اختبار SAT-M وفوق 630 على اختبار الرياضيات. الخاص: SAT-V فهما يؤديان لحسن الاختيار وضمان الفائدة.

وقد قام بينبو Benbow بجامعة إيوا بدراسة شمولية لـ 3000 طالب للمناطق والولايات الأمريكية كافة للطلبة المشاركين ببرنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر SMPY.

وقد ظهرت فوائده مع فوائد برنامج البحث عن الموهوبين؛ فازداد حافز التعلّم عند المشاركين ونما الشعور بالثقة بالذات والنفس؛ وتهيأ المشاركون لمستوى أعلى من الناحيتين التربوية والثقافية؛ وفتح الطريق أمامهم للدخول المبكر إلى الجامعة والمهنة وسوق العمل.

## عناوين المكاتب الإدارية الجامعية حسب المناطق والولايات

| | |
|---|---|
| مكتب نيويورك<br>888 – الشارع السابع<br>نيويورك – 10019<br>582-6210 (212) | New York Office<br>888 Seventh - AVE<br>New York, N.Y. 10019<br>6210—(212) 582 |
| مكتب منطقة الولايات الوسطى<br>شقة المكتب 1418<br>1700 شارع ماركيت ب. إي 19103<br>8661700 (215) | Middle States/Regional<br>Office: Suite. 1418<br>1700 Market.ST. PA. 19103<br>(215) 567 - 6555 |
| مكتب المنطقة الغربية<br>البلازا الأمريكية – ايغانستون<br>60201 – آ.ل<br>8661700 (312) | Midwestern Regional Office<br>1 American Plaza<br>Evanston, IL - 60201<br>(312) 866 -1700 |
| مكتب منطقة نيو إنغلند<br>توتين رود – والثام – م. إي<br>(8909150 - 617) 02154 | New England Regional Office<br>470 - Totten Pond. R.D<br>Waltham - MA. 02154<br>(617) 890-9150 |
| مكتب المنطقة الجنوبية<br>شقة 200- (17) اكزيكيوتيف بارك<br>درايف، ن.ي – أتلنطا – جي. إي<br>(6369465 - 404) – 30329 | Southern Reginal Office<br>Suite - 200 .17 Executive Park<br>Dr.,NE. Atlanta, G.A 30329<br>(404) 636 – 9465 |
| مكتب المنطقة الجنوبية | Southwestern Regional Office |

| | |
|---|---|
| Suite 922 | شقة 922 |
| 211 E. Seventh St. | اكزيكيوتيف 211 شارع 17 |
| Austin TX 78701 | أوستن TX 78701 |
| (512) 472-0231 | (512) 472-0231 |
| Denver Office. Suite . 23 | مكتب دنيفر – شقة (23) |
| 2124 South High. ST. Denver | 2142 شارع الأوتوستراد الجنوبي |
| CO. 80210 - (303) 777 - 4434 | دينفر – 80210 |
| | (7774434 - 303) |
| Western Regional Office | مكتب المنطقة الغربية |
| 800 Welch - RD . Palo Alto | 800 طريق ويلش |
| CA - 94304 (415) 321521 | بالو آلتو – كاليفورنيا 94304 |
| | 3215211 (415) |

# مصطلحات الفصل الخامس

| العربية | الإنكليزية |
|---|---|
| اختبار الجامعات الأمريكية، لاختيار أكفأ المتفوقين | A.C.T. American College Testing |
| برنامج الفرز المتقدم للمكان المناسب للطلبة الموهوبين | A.P, Advanced Placement Program |
| برنامج امتحان المستوى الجامعي | C.L.E.P, College Level Examination Program |
| خدمات اجتماعية للمجتمع المحلي | C.S. Community Services |
| جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس | C.S.U.L.A: California State University of Los Angeles |
| كالكيولوس: حسابات التفاضل والتكامل في الرياضيات | Calculus |
| كريديتس للفصول الدراسية ساعات معتمدة وتقديرات دراسة | Courses Credits |
| البكالوريا الدولية | I.B. International Baccalaureate |
| مشروع دراسة التفوق الأكاديمي المبكر بجامعة أريزونا | P.S.A.P, Project for The Study of Academic Precocity at Arizona State University |
| اختبارات قبول الطالب | S.A.T. Student Admission test - Tests |
| برنامج الشباب ذوي التفوق الرياضي المبكر | S.M.P.Y. Study of Math Matically Precocious Youth |
| دورات قصيرة الزمن ومختصرة | Telescoping Courses |

# الإثراء وتكوين المجموعات للطلبة الموهوبين

# ENRICHMENT AND GROUPING

*"إنّ تقديم الخدمات الاجتماعية للموهوبين والمتفوّقين، يقتضي حتماً تشكيل مجموعات خاصة بهم، وإن تكوين المجموعات للدوام جزئي من اليوم المدرسي، أو لليوم كلّه يستوعب إنجاز المتفوقين ومستويات الاستعداد لديهم كما يهدف الوقت ذاته إلى غايات أخرى."*

جون فيلدهاوزين John Feldhusen ( 1989)

لقد لاحظنا في بداية الفصل السابق (الخامس) بأن تسريع التعلمُ، والإثراء يستلزمان تكوين (مجموعات) للأطفال الموهوبين، وإن هذا الفصل سيستعرض خطط تكوين المجموعات الطلابية، ونشاطات الإثراء في المستويين الابتدائي والثانوي.

وهناك في هذا تفكيران تمهيديان وهما: الأول: النقد العام لبرنامج نشاطات الإثراء يطرح نفسه في المقام الأوّل؛ أليس ذلك مفيداً لجميع الأطفال؟ والجواب غالباً ما يكون بالإيجاب (مثال) (التدريب على مهارات التفكير والإبداع ، التدريب القيمي، معلومات عن المهنة والجامعة، الزيارات الميدانية للمعارض؛ والمراكز الفنيَّة، والمختبرات العلمية.) الثاني: وجود (مقابل) لما مضى، على شكل خبرات، تبدو بشكل مُحدّد مناسبة للموهوبين والطلبة والمتفوقين (مثل) (أعمال مُستقلة في مشروعات دراسيَّة معُقدَّة،والبحث عن الموهبة والموهوبين، ومدارس صيفية للأطفال، وفرص أخرى عديدة لتسريع التعلُم.)

## الإثراء

يجب أن يتم التخطيط للنشاطات الخاصة بالإثراء كافة للموهوبين والمتفوقين بأهداف مُحدّدة في الذهن، وذات نظام مُتسلسل عالٍ. وقائمة واحدة للأهداف من قوائم عديدة، طُرحت في جدول سابق (1.5) كَنموذج ومنهج للموهوبين، وهي نابعة من مصادر فكرية مُتعدِّدة، ولإعادهًا للذاكرة فإن معظم تلك الأهداف تضمنت المستويات الآتية:

- الحد الأعلى من الإنجاز للمهارات الأساسية مع ارتكازها على احتياجات الطلبة الموهوبين وليس على أعمارهم الزّمنية.
- المضمون والمحتوى، والمصادر بحيث تتجاوز المنهج الموجود المقترح.
- التوسُّع الذي يلامس حدود المجازفة في حقولٍ عديدة من الدراسة والمعرفة.
- محتويات دراسيَّة ترتكز إلى اختيارات الطالب الحُرَّة بما في ذلك دراسات مُعمَّقة.
- مضامين عالية معُمَّقة ومنها بعض التعقيد، ونظريات، وتعميمات، وتطبيقات عملية.

• التفكير الإبداعي، وحلول المشكلات.
• مهارات فكرية ذات مُستويات عُليا، التفكير النقدي، مهارات البحث العلمي، والمكتبة والمطالعة.
• التطوير الوجداني – العاطفي بما في ذلك فهم الذات، والتطوير الأخلاقي.
• التطوير الأكاديمي، الدافعيَّة والحوافز، التوجُّه الذاتي والقيادة الإراديَّة، والمطامح المهنية العالية.

إن استراتيجيات الإثراء بشكل رئيسي هي أساليب تواصليَّة لتحقيق العملية التعلُّيمية؛ وأهداف المضمون، أو العمليات المشتملة: للتفكير النقدي، والتفكير العلمي، والمواد المترابطة، ذات التنوُّع المتداخل، وكذلك المشروعات والنشاطات التي من شأنها تطوير العمليات.

وإنّ استراتيجيات الإثراء التي سنراجعها تتضمَّن الآتي وهو: (1) دراسات مستقلّة ومشروعات للطلبة الموهوبين. (2) مراكز للتعلمُّ. (3) زيارات ميدانيَّة ورحلات عمليَّة. (4) برامج ليوم السبْت. (5) برامج صيفيَّة. (6) مُرشدون وإرشاد نفسي – تربوي. (7) حلول مسُتقبلية للمشكلات. (8) تأملات ذهنية ورحلات وجولات فكرية. (9) كتب عظيمة تتلاءم مع المرحلة المتوسطة. (10) مسابقات أكاديمية ومباريات. (11) ألعاب ساخرة وفكاهية وهزليَّة. (12) منافسات أخرى، ومباريات فنيَّة وجماليَّة.

## الدراسة المستقلة ـ البحث العلمي ـ المشاريع الفنيّة

إن الدراسة الاستقلاليَّة، ومشروعات البحث العلمي تأخذ مكانها في إطار الاستراتيجيات الإثرائية للتعلُّم في هذا الفصل، وفي الفصلين الخامس والسابع؛ وهي مرتبطة مع برامج وخيارات تسريع التعلُّم، إن إمكانات الدراسة المستقلة وفرضها للطلبة ذوي الطاقات الاستثنائية كثيرة لا حدود لها. ويمكن للطلبة الموهوبين العمل في المكتبة في بحوث مستقلة، أو في بحوث علميّة لها صفة الاستقلالية، وهناك فُرص للفنون، والصحافة، والدراما، والأفلام الفوتوغرافية وهكذا. ويمكن أن يكون العمل (فردياً) أو (مُزدوجاً) مع طالبٍ آخر، أو في مجموعات صغيرة.

## مشروعات بحث في المكتبة

إن البحث العلمي في المكتبة يتطلب اهتماماً قوياً من الطالب القادر على اختيار موضوع البحث وأدواته ووسائله، وحين تعترض الطلبة صعاب في تحديد موضوعات بحثهم، فإن أسلوب (الاستثارة الذهنية) والتحريض العقلي يكون أحد السُّبل الناجعة لتحديد الإمكانات البحثية الهادفة، وقد يكون من الأفضل التصدّي في البحث لمشكلة مُحددَّة. وصحيح أنَّ طبيعة المشكلة قد تتغيُّر بعض الشيء كُلمَّا تطوَّر البحث وتقدَّم الباحث فيه بعد بدايته. وثمَّة مثال لتساؤلات قد تطرح نفسها: "لماذا وكيف تمَّ بناء الأهرامات في مصر؟" "ما هي العلاقات بين آلة الرومان وآلة اليونان؟" "ما هو البرهان عن التحرُّك السكاني للأمريكيين ذوي الأصول الآسيوية (الهنود القدماء)؟".

وبالإضافة إلى المكتبة، فإنّ هذا النوع من البحث العلمي يمكن أن يتضمَّن زيارات ورحلات إلى متاحف التاريخ الطبيعي، وإلى مراكز الفنون، ومختبرات البحث العلمي، أو زيارات أو اتصالات هاتفيَّة. مع كليات جامعيَّة ذات صلة بالتفوق والموهوبين ويمكن أيضاً الاتصال بخبراء من البيئة والمجتمع المحليّ. وهناك طلبة موهوبون في برنامج المتفوقين لجامعة (وايزكونسون) بإدارة بحوث الفضاء القومي الأمريكية في (كيب كانافيرال) للحصول على معلومات حول أسئلتهم عن

الفضاء والصواريخ.

وفي أي برنامج مُستقل للبحث العلمي، فإن *الناتج* أو الأداء الذي يُنجزُه الطالب الموهوب يجب أن يُقدمه إلى (جمهور من الحضور) *المناسب*، سواءً أكان ذلك الجمهور من الطلبة المتفوقين الجامعيين أم غيرهم، من خارج الجامعة، (رينـــزولي ورايز 1994 - 1997). أما مشروع البحث العلمي في المكتبة فقد يكون تقريراً مُرافقاً للتسجيل على الفيديو أو صور شفافيات سينمائية مُتحركة؛ من إعداد الطالب المتفوّق ومجهوده المستقل، وهكذا يعكس البرنامج المستقل العديد من المهارات والنشاطات في جوانب مُتعدِّدة (مثل) (الدهان الرملي، تعبئة البنادق والذخيّرة للسلاح، وقد عرض التلفاز الأمريكي تقريراً مُصوراً حول معركة في منطقة (بانكار هيل)، حول مسرحيَّة ميثولوجيّة (أسطوريّة) ذات أدوار تاريخيَّة. وقد ظهرت في بعض الصحُف أعمدة تَصفُ التحقيقات القضائية الإسبانيّة كنشاطات مُعاصرة. واستخدُمت كاختبار في الصف وغيرها... للطلاب.

وفي معظم الحالات؛ فإن صف الطلبة المتفوقين يُستخدم كجمهور من الحُضور؛ وقد يفرض على الطلبة المتفوقين إعداد تقريرين؛ واحد منهما مُبسَّط ليُقدم إلى زملائهم المتفوقين أو لأستاذهم؛ والثانـــي أكثر توسُّعاً وعُمقاً وإتقاناً ليُقدَّم إلى مناقشة بين المتفوّق وأحد الخبراء المتخصصين في الموضوع الخاص بذلك التقرير والحالة التالية تطرح المشكلة.

الطالب (إيريك) أعَدَّ مناقشة مستفيضة حول الرحلات الفضائيّة لطلاب الصف السادس؛ وبحث عن (المصطلحات العلمية الفضائيّة) اتَّصف بنوعيَّة عالية. وقد قابلَ أقرانه ورفاقه في الصف جهوده وحماسته الفردية للموضوع بنوع من البرود والمضايقة الساخرة له؛ لعدم فهمهم للمصطلحات. وبالرغم من أن (إيريك) كان بإمكانه تحضير تقرير مُبسَّط غير مُعقَّد عن الرحلات الفضائية؛ لكن الأمانة جعلته يلتزم بالبحث والمعلومات التـــي حصل عليها من مصادر كثيرة. ولو أن إيريك، قسم بحثه إلى تقريرين صغيرين واضحين؛ لزالت الصعوبة على التلاميذ ووصل الباحث إلى أقرانه وزملائه كجمهور من الحضور محققاً الهدف الذي أراد الوصول إليه.

## مشروعات البحث العلمي

إن إمكانات إجراء بحوث علمية هي إمكانات واسعة إلى أبعد الحدود. لكن الدراسات الفعلية تبقى محدودة بحدود الموارد والأدوات المُتاحة. وإن اتصالاً هاتفياً واحداً يُحدّد فيما إذا كان مختبر من المختبرات العلمية جاهزاً ليشرف فيه على تجارب طلبة المرحلة المتوسطة في المدرسة الثانوية كما يقول أساتذة الفيزياء. المرحلة الابتدائية يقوم بتنظيم (معارض علميَّة) ويشارك فيه كل طالب بمشروع صغير يظهر فيه مهاراته، ومواهبه العلمية.

وتُقدَّم للمتفوقين (وشاحات حريريَّة) كمكافآت وجوائز للأوائل الثلاثة: (الأول والثانـــي والثالث) لأحسن أداء في المشروعات؛ وبحيث لا يُحرم مشارك واحد من نيل مكافأة كتعزيز للأداء الجيِّد. ومن بديهيّات الأمور القول بأنّ مشروعات الطلبة إعتياديّة؛ وتتصف بالجهود والأصالة. ويكون لها تدعيم (بالوشاح الحريري الأول) بجانب إعجاب الرفاق والأقران الطلبة وتقديرهم.

وفي أي نوع من أنواع البحوث والمشاريع؛ يكون دور المعلم إرشادياً وإشرافياً على الطلبة بصورة غير مباشرة لطلبة المراحل الثانوية والابتدائية؛ وإن قيادة المعلم باعتباره مُنسِّقاً للجهود الأوليّة للعالم الشاب من الطلبة الموهوبين نحو المكتبة المناسبة ومصادر البحث كخلفية مُهمَّة يساعد الطالب على توضيح مشكلة البحث وإعداد الخطَّة العلمية لمراحله. ويفيد دور

المعلم الطالب الموهوب في مساعدته لتحديد أماكن الأدوات والموارد؛ وإعطاء النصح والمساعدة كلما دعت الحاجة.

وقد قام فريق من طلبة المرحلة الابتدائية المتفوقين بإعداد وتنظيم متحف يعرض بيانات عن مساوئ الكحول والمخدرات وأضرارها؛ لصالح متحف الأطفال في إنديانا بوليس، (ووتر، بوستويك 1989 .Waters and Bostwick) ومع الموضوع الذي أصدره المربيان السابقان؛ صدرت قائمة تتضمّن أسماء متاحف الأطفال في 37 ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية؛ والتـي عرضت في معظمها نماذج لمشروعات ذات مستوىً علمي رفيع ويتم اختيار أفضل المشاريع العلمية للطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية؛ وتُقدم مشاريعهم إلى مسابقات في (مباريات ويستينغ هاوس القومية الشهيرة) والتـي تزيد جائزتها على 150,000 دولار منحاً دراسيةً إلى 40 من الفائزين الموهوبين؛ وتكريماً بدرجة الشرف إلى 300 طالب وسُمْعة وشُهرة وثناءً لكل طالب يدخل تلك المسابقة التنافسيَّة[1].

## الفنون ـ الدراما ـ الكتابة الإبداعيَّة ومشروعات أخرى مُستقلة

بالإضافة إلى مشروعات المكتبة والبحوث العلمية؛ ثمَّة ميادين أخرى للطلبة الموهوبين مثل: الفن الفردي، فنون يدوية للتطريز والزخرفة؛ الرسم بأنواعه، التلوين؛ الرسم الزيتـي والمائي؛ السيراميك؛ الطباعة أو النقش على النسيج، تشكيلات بالمعجون الطّينـي كنشاط لوقت الفراغ، تصوير فوتوغرافي وتحميض الفيلم وإخراجه؛ أعمال ديكورية ونقوش على الحجر أو الخشب؛ كتابة الرسائل؛ تطريز على الحرير؛ وغيرها[2]. ويستطيع الطلبة الموهوبون ذوو الميول الدراميَّة المسرحيَّة، إجراء البحوث حول كتابة المسرحيات والسيناريوهات وبعد ذلك يكتبون ويؤلفون بأنفسهم ثم يوجهُّون؛ وينتجون ويمثلون، وبذلك يجمعون مهارات الكتابة والإعداد والتوجيه والإنتاج والإخراج والأداء أمَّا (بايغوت Pigott 1990) فقد وصف الأطفال المتفوقين في مدرسة شرقي مانهاتن في نيويورك؛ كيف استخدموا (الدراما المسرحية) وأدخلوا فيها الأدب؛ والدراسات الاجتماعية والتاريخ. وقد شارك معظم الطلاب في مسرحيات وليام شكسبير بأعمار من سنتين ونصف حتـى الصف السادس. (وكمثال للأحداث التاريخية؛ أدى طالب دور الرئيس ترومان وهو يلقي خطاباً؛ وطالبٌ آخر أدّى دور رائد الفضاء المشهور: نيل آرم سترونغ Neil Armstrong). وفتاة في التاسعة من العمر؛ أصَرَّت على أن تلعبَ دور الزوجة السادسة للملك البريطانـي هنري الثامن. (غانجي Gangi 1990) استخدم الدراما الإبداعية لتعليم المهارات الفكرية مثل: الابتكار الخلاّق؛ التحليل؛ التلاحم بين الطرّح والنقيض، والتقيم[3].

وإن الطلبة عموماً متفوقون في الكتابة الإبداعيّة وربما في ميادين أخرى كثيرة. ويمكن أن يوجهُّوا نحو إصدار مطبوعات قَيمّة من إنتاجهم. وقد اقترح (ديفيز وجونز Davis and Johns 1989 الجدول التالي (1.6) كدليل لبرنامج الكتابة الإبداعية:

وهناك مجلات علمية، تهتم بنشر موضوعات الطلبة المتفوقين وطباعتها، وستظهر قائمة عنها في نهاية هذا الفصل للقارئ (الملحق 1.6).

---

[1] للحصول على معلومات عن أبحاث الموهبة. اتصل بعالم أبحاث الموهبة 1719 نورث ستريت واشنطن 20036.2 – هاتف 2255 -785 202.

[2] معظم المنشورات لشهري كانون الثانـي وشباط 1990 حول الطفل الموهوب اليوم مكرسّة لبرامج الأدب والمسرح وأنشطة الموهوب.

[3] الأفكار المسرحية الخلاقة تم شرحها في الفصل التاسع.

الجدول 1.6: الخطوات العشر للكتابة الإبداعية للطباعة

1. *ادرس السوق* من خلال تفحُّص المضمون وأسلوب الكتابة للمواضيع في ست مجالات علمية أو أكثر قبل البدء في الكتابة.
2. استخدم أسلوب *الإثارة الفكرية*؛ والتحريض العقلي للتشويق في موضوعات تتضمن المغزى للقارئ مثل: المستويات، الاهتمامات، الخبرات والتجارب، الهوايات، الأشياء المحبَّبة.
3. *اكتب* مُسوَّدة مبدئية كخواطر أوَّلية حول فكرتين أساسيتين أو ثلاث.
4. *اختر واحدة من أفضل* ما كتبت تشعر أنها كتابة مُتميِّزة وواعدة
5. *حدِّد أولويّات المجلاّت*؛ وراجع الموضوعات مراجعة نوعيّة، مما هو مطبوع ومنشور وحائز على أفضل مستوىً لما تختار بصورة انتقائية.
6. *أعد التنقيح* والتصحيح الدَّقيق لما كتبته بخط يدك قبل الطبع، على أن يكون في ذهنك مجلّة علمية، وابدأ بالتأليف منتبهاً للقواعد اللُّغوية؛ والتنقيط بين الجُمَلْ.
7. استعن بأصدقاء *لمراجعة كتابتك*؛ لتقويم مدى الوضوح؛ واختيار الكلمة المناسبة في السِّياق الصحيح والاهتمام بقواعد اللُّغة.
8. *أعداد ما كتبته باليد* طبقاً لقواعد المجلة العلمية للطباعة.
9. *أرسل الموضوع الأول* للمجلة الأولى، ثم اعمل بالموضوع الثاني.
10. *حافظ على التسلسل في إصدار المواضيع ونشرها*؛ فإذا رُفضَ الموضوع الأول؛ أرسله إلى المجلة الثانية ولا تتأخر بمراجعته؛ ادفع الموضوع الثاني؛ وابدأ بكتابة الثالث.

تم اقتراح هذه القائمة كخطوات للكتابة الإبداعية للطباعة من ديفيز وجونز: Davis and Johns ،1989 (المترجم).

وهناك برنامج لافت للنظر اسمه: (اصنع أمريكا بالابتكار)، وهو برنامج للاختراع والمبادرات الإبداعية والاكتشافات. فهناك طالب في المرحلة الابتدائية من (معهد سميث سونيان)، قام بطلي دورة المياه (التواليت) بدهان لامع بشكل يلفت الانتباه والإعجاب معاً بإشعاعه وطالب آخر اخترع أسلوباً قام على أساس التجزئة الكيمائية.

أما (الصحافة الطلابيَّة) فهي أيضاً نموذج من مشروعات مستقلّة يقوم بها مجموعة صغيرة من الطلبة المتفوِّقين. وبديهي القول: أن إنتاج جريدة أو مجلّة، يتضمَّن عدَّة مهارات مثل. إجراء مقابلات صحفيَّة مع الناس، وكتابة القصَص وتصوير المشاهد الإخباريَّة ومواقعها؛ وتخطيط الجريدة أو المجلة؛ وإعداد مضامينها وأبوابها؛ واتخاذ ما يلزم من إجراءات لطباعتها. إن الطلاب المتفوِّقين في إحدى مدارس وايزكينسون الابتدائية قاموا بزيارة المتقاعدين ومقابلتهم من كبائر السن في إحدى المؤسسات التـي تقوم برعايتهم، وقاموا بتصويرهم بعد إجراء حديث صحفي معهم. وقد تعلّموا الكثير من تاريخ منطقتهم والولاية التـي يسكنون بها؛ وعن هوايات ومهارات عديدة مثل: مهنة تنجيد الأغطية وحشوها، وصناعة الشمُّوع، وتحزيم المعُقّدات وتثقيبها؛ ومهنة الحدادة والمفاتيح، وبمخالطة الطلبة لكبار السن؛ ازداد احترامهم وتقديرهم لهذا الصنف من المتقاعدين؛ بشكل لافتْ.

## مراكز التعلم

إن مراكز التعليم – التجارية – يمكن شراؤها. وإن الأساتذة يستطيعون إنشاء مراكز للتعلُم وهي بمثابة محطّات للنشاط والعمل للأفراد والمجموعات: وصفت المربية هازيـــل فيلدهاوزين (H. Feldhusen (1986, 1981 مراكز التعليم هذه للطلبة المتفوقين في صفوفهم الاعتيادية التقليدية. مثال: قامت المربية المذكورة بتخزين مواد المهارات القراءة؛ *ومكتبة للمطالعة*، وألعاب تربوية تعليمية للتلاميذ، وقد تضمنت الأرجوحة الهزّازة التـــي تستهوي الأطفال، وآلة كاتبة للكتابة الإبداعيَّة. وضمَّت إضافة إلى ما سبق من مصادر للتعلُم *مركزاً للرِّياضيات* بما فيه من ألعاب وكتيب للتمارين الرياضية؛ والشُروح

والإرشادات الحسابية. وآلات حاسبة ونشاطات مرتبطة بها Calculators. (حواسيب). وقد ساعد وجود الحاسوب في مراكز الرياضيات على تزويد الطلاب بألعاب منطقيَّة، وتحدِّيات؛ ودروس تهجئة الكلمات؛ وألعاب تسلية وترويج عن النفس إضافة إلى أنه (*مركز الفنون*) تُقدِّم مشروعاً فنياً جديداً كُلَّ أسبوع. وهي تقوم بتزويد (*مركز العلوم*) في مشروعها بخمسة نشاطات مبرمجة بالإضافة إلى آلة تسجيل ورقائق وأشرطة، وأفلام، وتسجيلات مختارة انتقائيَّة.

إن مدرسة هازيل فيلدهاوزين؛ هي مركز تعلُّم واسع ومتعدِّد الجوانب من بيوت ومكاتب ومكتبة ونشاطات ووسائل وبرامج ومُشاركين غايتها تطوير المهارات الفكرية والذهنيَّة.

وإن مركز التعلم تُقدِّم أيضاً صفوفاً لتعليم اللُّغات الأجنبيَّة؛ جغرافية، تاريخ، علوم اجتماعية أخرى، صناعات يدوية كأشغال الخياطة والتطريز والحياكة؛ والنقش والغَزْل؛ والإصغاء وتذوق الموسيقا ويحق للمتفوِّقين وغيرهم؛ اختيار ما يرغبون من صفوف ونشاطات. وكثيراً ما يتعاون الأساتذة والطلبة في تخطيط وإعداد البرامج والنشاطات بدءاً من تحديد أهدافها. وإن مراكز التعلم غير محصورة بمكان أو زمان مُعيَّن. فقد تكون في الصفوف العاديَّة، أو في مركزٍ بناء المناهج الدراسيّة، أن في مركز المصادر التعليمية للطلبة الموهوبين، أو في أي منطقة تعليمية أو مديرية تربية[4].

وإن على المدرس التأكد من استثمار الوقت بحيث يكون مركز التعلّم مستثمراً كلَّ ساعة لتحقيق أهدافه والوصول إلى الإثراء الفعلي طبقاً للجدول 1.5 المطروح في الفصل السابق الخامس. وجدير بالذكر أن نشير بأن مراكز التعلم تعطي وقتاً واهتماماً لأولئك الأفراد الذين لا يحتاجون للكثير من البرامج والإشراف.

## الزيارات الميدانيّة والرحلات

إن من أهداف الزيارات الميدانيّة اكتشاف مجالات جديدة يكتسب الطلاب من خلالها معلومات عن الميادين العلمية والفُرص المهنيَّة والمشروعات المستقلّة للطلاب. ويمكن لمجموعة صغيرة من الطلاب؛ أو طلبة الصف بأكمله زيارة متحف التاريخ الطبيعي، أو أحد المصانع، أو مركز من مراكز الفنون واللّوحات أو صالة للنظام الشمسي والنجوم والكواكب: Planetarium تعرض صُوراً مرئية يصاحبها الصوت والألوان؛ أو زيارة لمطعم يونانـــي مَحلّي وغيرها. وحين تقدَّم طلبات مكتوبة إلى الجهات المعنيَّة، فإن من الممكن أن يحصل الطلبة على فُرص عديدة كزيارة يومية لأهم شركة طباعة لأشهر جديدة، أو مركز للبحوث المخبرية التجريبية؛ أو دعوة لحضور سيمفونية موسيقية متميزة يتكرر عرضُها لأهميتها.

إن الزيارات والرحلات الميدانية تكاد تكون من أكثر الوسائل فائدةً للطلاب؛ فهي مفيدة لحل المشكلات؛ وللإجابة عن التساؤلات، أو تحضير المشروعات التـــي يُعدُّها الطلبة بعد الجوَلات والزيارات وليست الغاية – إضاعة الوقت – في المرور على الكافتيريا (البوفية) أو (مخزن الهدايا)؛ دون حصول الطالب من الزيارات الميدانية على جدوى علمية مُثمرة.

وقد شدد المربيان (فريدمان، وماستر 1980) Fredman and Master على ضرورة التقويم عند التخطيط لأي زيارة ميدانية؛ ويشمل التقويم؛ تقويم المواد، والمعارض، وما فيها من معروضات،وقدرة (المرشد – المربي) الذي يُشرف على الطلبة في مدى تواصله وتفاعله مع أفراد المجموعة من الطلبة. وإنّ الخطوط العريضة للجولة الميدانية يجب أن تكون مُخططةً مُسبقاً بواسطة المدرس أو (المرشد – المشرف). وفي أثناء الجولة يسمح للطلاب بلمس بعض الأشياء، والإجابة على تساؤلات؛

[4] عبارة عن مركز للتعليم أو مجمّع مركزي يقع في مدرسة أو قطاع من أجل خبرات دراسية.

وطرح ما يجول في أذهانهم من أسئلة. ويقوم المدرّس والمرشد بالتعاون الفعّال لإثارة المشاركين نحو أهداف التعلم بالإضافة إلى ملاحظات أولياء الأمور؛ ومشاركتهم؛ وأن يكون لدى الجميع مهارة الانفتاح للتغيير العفوي الذي يحدث في اهتمامات الطلاب تلقائياً. ويجب تشجيع الطلبة على المشاركة بالمناقشة والتقويم في أثناء تطبيق البرنامج.

وقد يصل القارئ إلى استنتاج لا يخلو من الصحة؛ وهو اعتبار الزيارات الميدانية حين تطبق على الموهوبين أو العاديين فلن يكون الفارق شاسعاً من حيث المردود وقد يكون في هذا الاستنتاج شيء من الصحة التـــي تؤدي بنا إلى القول أن الطلاب العاديين والمتفوقين جميعهم بحاجة إلى برامج للإثراء التعلُّمي، بما في ذلك زيارات إلى أماكن تحتضن اهتمامات فنيَّة وتاريخيَّة وعلميَّة. وإذا كانت الزيارة الميدانية للطفل جزءاً من منهج مختلف، فإن التحضير للزيارة، ومهماتها، ونتائجها التـــي تظهر على صورة تقارير ومشاريع يجب أن تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتطوير مهارات التفكير وأهداف المعرفة.

## برنامج يوم السبت

يمنح هذا البرنامج الطلبة شعوراً منهجياً، وفائدة قيمة. إنه يُتيح للطلبة المقابلة فيما بينهم وجهاً لوجه وهذا يجعلهم يخرجون من الجو الرسمي، إلى جوٍّ حُر طليق بعيد عن شدائد الضغط المدرسي، والروتين اليومي. إن برنامج أيام السبت يأخذ شكله الخاص حيث لا توجد فيه تقديرات أو ساعات مُعتمدة. ويؤدي مهمة التدريس فيه أساتذة متطوِّعون؛ أو أعضاء من كليات الجامعة أو طلاب من الدراسات العُليا؛ أو خبراء من المجتمع المحلّي، وغالباً ما يكونون من أولياء الأمور للطلبة المتفوِّقين.

وقد حدّد فيلدهاوزين (1991)، وإنيرسين، وسيلَرْ (1992) **Feldhusen, Enersen and Sayler** (سبع فُرص) يحققها البرنامج للطلبة:

- التفاعل مع أقران وأصدقاء في جو من التآلف والتحدّي.
- اكتساب إرشادات ومهارات عالية ومستويات ذات مفاهيم.
- العمل مع مُرشدين وأساتذة يمثلون النموذج المهنـــي والسلوكي والمطامح ذات المستويات العالية.
- تعلّم مواد جديدة وحديثة بفترة زمنية أقصَرْ وأسرَع.
- التصدّي لموضوعات، وعلوم غير واردة في الصفوف العادية للطلبة العاديين.
- الاندماج العَمَلي في بحوث وتحقيقات إبداعيَّة عميقة، مع فُرص عديدة لاكتشاف وتعريف مشكلات نوعيَّة.
- توضيح، وتأكيد القدرات الاستثنائية التـــي يتمتع بها هؤلاء المتفوِّقون.

وإن من النماذج المتنوعة لبرنامج السبت فيها عدّة مربين أمثال: جون فيلدهاوزين1991، وروكمان، 1988، فيلدهاوزين، ووعان، 1980، وود، وفيلدهاوزين 1996، برنامج *السبت المُتقدم* الذي قامت بتبنيه (جامعة بوردو). **Purdue University**. **J.Feldhusen, Ruckman, 1988, Feldhusen, and Wyman, 1991, Wood and Feldhusen, 1996, Super Saturday Plan**. إن خطة يوم السبت المتقدمة تخدم الأطفال من سن (سنتين ونصف) وتستمر حتـــى المرحلة الثانوية، (فيلدهاوزين 1991 حتـــى 198). (1991) **Feldhusen**. وفي كل فصل دراسي؛ كان هناك 40 من الصفوف التـــي تستمر 9 فترات لأيام السبت المتواصلة على مدار الأسابيع ولما يزيد على (شهرين متتابعين) وتقدم موادّ دراسيةً في: العلوم، والرياضيات، واللغات الأجنبية، والمرحلة ما قبل المدرسة، وميادين إضافية للإثراء التعلُّمي، (راجع الجدول 2.6 القادمة).

وقد تحمل أولياء أمور الطلبة مسؤولية النقل والمواصلات لأبنائهم، ودفعوا رسوم التسجيل، وبعض المراجع للمواد

الدراسية كنفقات تمثل الحد الأدنى.

الجدول (2.6): أمثلة للدورات الخاصة بأيام السبت المتقدّمة لجامعة بوردو.

| |
|---|
| مرحلة الرَّوضة وأوائل الصفوف الابتدائية |
| التفكير الإبداعي ــ الابتكاري |
| أدوار: لتقليد الآخرين أو الأصوات (تمثيل مسرحي) |
| اكتشاف (الفضاء) |
| معرفة عن (الصينيين) |
| مرحلة الوسط الابتدائية |
| الفنون |
| اللغة الفرنسية |
| علم الإحصاء والاحتمالات |
| علم الحشرات |
| المرحلة الابتدائية النهائية (الأعلى): |
| الإخراج التلفزيوني |
| الحاسوب |
| حضارة الأمريكيين الأصليين |
| الكيمياء |
| المرحلة المتوسطة والثانوية |
| الاقتصاد |
| الهندسة الكهربائية |
| الحاسوب |
| تمارين ركوب الخيل |
| مرحلة الساعات المعتمدة الجامعية |
| علم النفس |
| اللغة الفرنسية |
| التعبير والإنشاء في اللغة الإنكليزية |
| العلوم السياسيّة |

وثمّة (معايير مُحدَّدة) تستخدم لانتقاء وقبول الطلبة في البرنامج: 90% من الدرجات في اختبار الإنجاز والتحصيل. 120 فما فوق في درجات الذكاء. ترشيح الأساتذة أو أولياء أمور الطلاب. كمعيار لتفوق الطالب وقدراته النوعيَّة. وقد ذكر (فيلدهاوزين Fuldhusen 1991) أن البرنامج لن يحرم أي تلميذ من المشاركة إذا حصلَ على تزكيةِ الأساتذة أو ترشيحٍ من أولياء الأمور. وقد صُمِّمَ البرنامج ليعكس (طابع الشُّموليَّة) الذي يحتوي الكثير ولا يستبعدُ أو يحذف ما يحتاجه الطالب. أما الطلبة الذين يُسجِّلون للحصول على (ساعات معتمدة جامعة وتقديرات) فيجب أن يكونوا من العشرة الأوائل في اختبار: (برنامج قبول الموهوبيـــن): Gifted Program Admission GPA.

وهناك نموذج آخر لبرامج يوم السبت "لجمعية الطفل الموهوب" (1990) في نيوجرسي: ويقدم النموذج 50 *ساعة صباحيَّة* لكل يوم سبت، وهو ورشات عمل مُحدَّدة للأطفال من عمر سنتين فما فوق. وتتضمن المجالات التالية: (الحركة الجسدية، الموسيقى، الأغاني، آلات الأنغام؛ التدريب على مهارات التخيُّل الذهني). ويتواصل تدريب الأطفال حتـــى مرحلة الصف

السابع. "وهدف هذا النموذج التحدّي لقدرات الطفل الموهوب واحتياجاته التعلُميَّة. بالوقت نفسه؛ يسعى النموذج لخلق الاستثارة لدى الموهوب في جوانب هامة مثل المستويات العليا للتفكير، الأصالة والإبداع، وحلول المشكلات، ومهارات القيادة. واستخدم هذا النموذج أسلوب التداخل بين العلوم Interdisciplinary Approach والاستفادة من الدورات العمليَّة للتوجه نحو المستقبل" الحاسوب وتحديداً (لغة اللوغو): Computer - Logo علم البحار، الدراما والتمثيل، تصاميم معدنيَّة؛ الصلصال الطينـــي الخَزَفي كنشاط يدوي – فني؛ السيراميك وتعطى هذه المواد حتـــى الصف الثانـــي وللطلبة حسب مستوياتهم.

وقد تحدث: جويرتز، فيميستر، وبيرنال (1996) عن برنامج التحدي الجديد: New Challenge Program N.C.P، الذي قامت بتنفيذه جامعة تكساس وبان أمريكان، في أيام السبت من كل ربيع؛ وقد شارك في البرنامج: 125 تلميذاً موهوباً في الصفوف: ك: 12، وكان 55% منهم من الأمريكيين ذوي الأصول الإسبانية (بورتوريكو وغيرهم وجزر الهند الشرقية ومناطق أخرى من الأقليات الأمريكية): Hispanic American ونصف هؤلاء الطلبة المشاركين، جاؤوا من خلفيات اقتصادية محرومة: Economically Disadvantaged وقد تضمنت دورات هذا البرنامج ما يأتي: علم الأساسيات الصاروخية والمتقدّمة والطيران وقام بتدريسه خبراء ومهندسون في علوم الفضاء؛ وقام المشاركون بزيارة لمركز (الناسا في هيوستون بتكساس): In Houston - Taxes North American Space Agency NASA. (وكالة الفضاء لشمال أمريكا في هيوستون – تكساس) وقد قامت معلمات مُهندسات بتعليم مادة الإحصاء والاحتمالات، وقام بتدريس مادة (أخبار المحررين الصحفيين كاتب من الصحافة المحليَّ). أما المواد: الهندسة في عالم الواقع، والسَجَعْ ذو القافية؛ والنغم الموسيقي المنتظم، والتصوير للفيديو بأجهزة خاصة به) فكلها كان يتم تدريسها بواسطة متخصصين من المجتمع المحلي، وكلها تمنح الطلبة المشاركين فرصاً عديدة للتعبير عن النفس؛ واكتشاف فرص العمل المتاحة مُستقبلاً يحضر (مرشدون ناصحون) من المعلمين وغيرهم لمتابعة الاهتمامات الطلاّبية الأكثر عمقاً. ويتعاون الطلبة للقيام بحملات مالية وتبرُّعات لتغطية نفقات البرامج والدراسة. ومن أمثلة ذلك: القيام ببيع القمصان الصيفيَّة وهذا شائع في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. واللجوء إلى القادة المحليين في المجتمع للمساهمة والمشاركة تطوعاً أو تبرُّعاً أو شراءً. وفي اليوم الأخير يقيم الطلبة المشاركون مَعْرضاً (Share Fair) يعرضون فيه إنتاجهم للتسويق ويستقطبون بذلك أنظار أولياء الأمور؛ واهتمام أقرانهم وزملائهم من الطلاب.وقد طرح المؤلفون مظاهر بارزة لتلك النشاطات الطلاّبية وتسويق إنتاجهم. فالطلاب يصفون المعلمين بأنهم مصدر استمتاع أو سخرية؛ وأنهم يتصفون بسمات التشجيع، والصداقة، والتحدّي الإيجابي، والحماسة، والعطاء المرتبط بالسياق واحتياجات الطلبة. ويعتبرُ الطلبة المناهج الدراسية بأنها تَتمحْور حول اهتماماتهم؛ وتعطيهم حرية الاختيار بين كثير من البدائل والخيارات المتاحة؛ وتبين كنتيجة لذلك، بأن 99% من الطلبة يقترحون تلك الصفوف والدورات على أصدقائهم ليكتسبوا منها الكثير.

## البرامج الصيفية

أن معظم الولايات والمدن والمناطق التعليمية تفتح أبوابها للدورات ودَورات صيفية للطلاب جميعهم وقد أوضح المربيان: (غولدشتاين، دواغنير 1993) Goldstein and Wagner أنّ من الطبيعي أن تتضافر جهود المعلم؛ والمرشد وأولياء الأمور لهدف مُشترك لصالح الطلبة، وهو (إثراء التعلمُّ) لأولئك الطلبة الذين يتمتعون بطاقات – غير اعتيادية. وإن مما يستلفت النظر أن يقوم الكثير من مديريات التربية في المناطق والولايات بتمويل البرامج الصيفية وورشات العمل بها لتسديد نفقاتها؛ وتحديداً

لأولئك المتفوقين والموهوبين[5].

وهناك من أولياء الأمور ومن المعلمين من يقوم بدور التعليم أو تنظيم فُصول ودراسات للموهوبين كنوع من المبادرة الذاتية. جون تكاش أحد الأباء والمتخصص بالأمراض الجلدية John Tkach (1987) وصف دورة في الفيزياء مكثفة قام بدور التخطيط والتعليم فيه لأطفال متفوقين في مجال العلوم. ومن خلال جهوده الخلاقة ومبادراته قام بتخطيط دورة صيفيه مبتكرة تضم: علم الفلك، الجيولوجيا، دراسة الحيوانات والمخلوقات: أشرطة كارل ساغان Tapes of Carl Sagan ورسائل شخصية مكتوبة من ساغان (تكاش J. Tkach (1986.

أولزيوسكي – كوبيليوس Olszewski-Kubilius (1997). طرح بعض التحُفظات والملاحظات حول برامج أيام السبت، والبرامج الصيفية فمثالاً:

- *الاستمرارية* ما هي علاقة هذا البرنامج الإثرائي بالصفوف العادية للطلبة العاديين؟ هل يحقق الطلبة فعلاً التسارع في التعلم؛ الذي كان مأمولاً أن يتم في الصفوف والمدارس العادية؟ إن غياب الاستمرارية في دورات السبت والصيف. جعلت مديريات التربية لا تشجع كثيراً إعطاء الطلبة لهذين النوعين ساعات معتمدة وتقديرات.
- *مدى تحقيق الغاية* إن البرامج الصيفية؛ وأيام السبت تضطر الطالب لدفع رسوم وأقساط، وهذه بدورها تحرم الطلبة المتفوّقين ذوي الدخل المحدود؛ والذين هم في أمس الحاجة لتلك الخبرات التعلميَّة. وإن برامج الصيف الداخلية تحتاج إلى رسوم باهظة التكاليف وحتـــى للعائلات ذات الدَّخل المتوسِّط. وإن المنح الدراسية المجانية للطلبة تشكّل الحل لهذه المشكلة إذا أمكن تقديمها لهم.
- *نوعية البرنامج*: إن الدورات تتفاوت، وتختلف من حيث المحتوى، والفترة الزمنية، والعُمق، والأهداف مثال: إن دورات الإثراء متوفرة لكل طالب قادر وإن الفرصة (لمادة دراسية واحدة) بعمق وتوسع تكاد تكون من أفضل الفرص للطالب المهتم بتلك المادة. وإن الكثير من توجيهات برنامج أيام السبت يتناول (التوعية المهنية) للطالب وفُرص سوق العمل. ومن البرامج ما يطرح للطالب اهتمامات ومجالات أكثر مما يتوقّع لتقوية قدرته على الاختيار وصواب الانتقاء. ومن الدورات ما يعتمد على إشراف الموجهين أو المرشدين من قبل خبراء في الدراسة أو المهنة العمليَّة؛ وهذا مرتبط بخاصة (الاستمرارية في متابعة الطالب)؛ وإن أحداً لا ينكر بأن هناك من الدورات والبرامج ما حقّقت غرضها في تسارع التعلم وتعجيله في المراحل الابتدائية والمتوسطة. والثانوية للطلاب.

## برنامج حكام ومسؤولي الولايات

إن برنامج حكام ومسؤولي الولايات هو نظام داخلي – صيفي – حكومي تموّله الولايات للشباب الموهوبين وإن المؤتمر الوطنـــي لمدارس حكام الولايات تمحور حول (1) الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا(2) فنون وبرامج ترفيهية للترويح عن النفس (3) علوم إنسانية ودراسات اجتماعية تعكس مستويات المناهج لمدارس[6]. حكام الولايات. وقد طبقت هذا البرنامج

---

[5] البرامج الصيفية للموهوبين في كل الولايات ـــ نُظمت من قبل شينيك وشنيك يوجد في منشورات آذار ونيسان 1990 في مقالات الأطفال الموهوبون اليوم.

[6] إن منشورات أيار وحزيران 1991 ـــ *الطفل الموهوب اليوم* ـــ وإلى تركيز على مدارس كوفر مع وصف للبرامج في ولايات مسيسبي، هولي، وولاية واشنطن ـــ وبرامج نورث كارولينا، فلوريدا، نيوجرسي، مونيتيخ إلى جانب مدارس كوفرتز للإناث في شمال كارولينا وقد وصفت جميعاً في مقالات تموز وآب 1991، أو منشورات

اثنتان وثلاثون ولاية ولها ثلاث وأربعون مدرسة لحكام ومسؤولي الولايات؛ وهو محصور تحديدا بتلاميذ المرحلة الثانوية ففي ولاية (إيوا مثلاً طلبة من 12 -14 سنة؛ وفي ميري لاند تهبط المرحلة الزمنية العمرُية إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي هالوويل Hallowell 1991) أما معيار انتقاء الطلاب فيعود لإدارات المدارس المحلية في المديريات والولايات والمدن والمناطق؛ بما في ذلك (الرسمية الحكومية، والخاصة). ومن حسن الحظ أن يتم اختيار الطلبة بطرائق موضوعية ومتوازنة تأخذ بعين الاعتبار العدل بين المناطق الجغرافية والخلفيات السلالية واللونية - العنصرية للطلبة. وقد أكد (هالوويل Hallowell) بأن معايير الاختيار لطلبة هذه المدارس هي (92%) متوسط التحصيل للطالب في صفه. 56% اختبار الاستعدادات الذاتية والصلاحيَّة. (44%) اختبار الإنجاز. (24%) اختبار الذكاء. وأضاف هالووويل Hallowell بأن 24 - 43 مدرسة من تلك المدارس لا تكلف الطلاب رسوماً مدرسية أو سكنيَّة وهناك 19 برنامجاً فيها تستلزم أن يدفع الطالب بعض الأقساط والرسوم. وهناك 14 مدرسة تُقدم للطلاب إعانات مالية. ويجب على الطلبة تأمين مصاريف النقل والمواصلات مما يضع على كاهل الطلبة بعض الأعباء المالية.

وصل حماس الأساتذة والطلبة إلى درجة عالية كروس هيرنانديز وكولمان (Cross, Hernandez, and Coleman (1991 فقد أفاد المربيان أن الاحتمالات تشير إلى زيادة عدد الطلبة في الانتساب إلى الجامعات والكليات، وإن المدارس الحكومية التي يشرف عليها حكام الولايات قامت بإيجاد المناخ الذي يشعر فيه الطلبة بالحرية في الخروج إلى مجالات بعيدة عن خبراتهم حتـــى لو أدّى ذلك إلى الفشل. وقد ذكر أحد أولئك الطلبة "أنه لأول مرة في حياتي أشعر تماماً بوجودي الذاتي. أنني أستطيع التحدث عن الأوبرا أو الموسيقا المنبعثة من آلات معدنية ثقيلة دون أن يعتقد أحد أنني شاذاً أو غريب".

## كليات للطلاب الصغار والشباب

أكد (جيونتون Juntune 1989) وجود جامعات للمتفوقين الصغار؛ ولها برامج صيفية وللشباب أيضاً والجدير بالذكر التلميح من جديد إلى أهمية برامج اكتشاف الموهبة الذي تطرقنا إليه في الفصل الخامس - السابق. لقد أصبح واضحاً أن هناك تحديداً في المعايير العالية لقبول الطلبة الموهوبين من خلال شروط صعبة لا يتمكن الطلبة العاديون من تحقيقها للمشاركة في البرامج الخاصة بالمتفوقين فقط. فهناك درجات في اختبار الدخول للقبول في البرامج Student Admission Test SAT اختبار قبول الطالب. ومن حسن الحظ أن تُقدِّم جامعات أخرى شروط أسهل وفيها نوع من الليونة لقبول الطلبة، بالإضافة إلى الرسوم والتكاليف الأقل عبئاً على الطلاب والأهل.

ويبدو أن للقارئ رغبة في الاطلاع على برنامج جامعة بوردو فيلدهاوزين، كلينكينبر، ريبهوم، سيلير، 1982, 1988, 1991، (Feldhusen, Clinkenbeara, Rebhom and Sayler) ويعتبر برنامج كوميت Comet Progam كما وصفه مُربّون أمثال فيلدهاوزين، إنرسين 1992. Feldhusen, and Enersen نظام إقامة داخلية للمتفوقين من الصف الرابع والخامس والسادس، وتُقدِّم أسبوعاً واحداً مُكثفاً في مجال واحد خاص مثل الكيمياء ــ الرياضيات ــ اللغات الأجنبية ــ علم الأحياء وأصول المخلوقات المُصَغَّرة ــ ميكانيك الطيران والغازات ــ علم الاجتماع ــ علم الانثروبولوجيا (الإنسان والبيئة) ــ اللغة الأسبانية ــ مدخل لعلم الجبر ــ الكتابة الإبداعية. أما برنامج النجم نسبةً للمتفوقين STAR Program فهو للمتفوقين من الصف السابع والثامن الذين لديهم قدرة عُليا لاستيعاب دورات في العلوم؛ والرياضيات والعلوم الإنسانيَّة. *إن حلقات البحث في جامعة بوردو؛ للقيادة الأكاديمية Purdue Academic Leadership Seminars PAL.* ركزَّت محاورها على الطلبة

المتفوقين؛ للمرحلة الثانوية وتحديداً للصفين التاسع والعاشر ويتمّ انتقاؤهم طبقاً لمعياري المواهب والمهارات القيادية. والإنجاز التحصيلي. وبتوصيات الأساتذة والمرشدين النفسيين التربويين، وترشيحهم. إن هؤلاء المشاركين في هذا البرنامج يُقدَم إليهم دورات في المجالات التالية وله ساعات معتمدة وتقديرات. الرياضيات – العلوم – العلوم الإنسانية. *وبرنامج جامعة بوردو* يستقطب الطلبة من الصفوف (9 .10 .11 .12) من خلال توصيات تربويَّة من مدارسهم ولهم الحق في الحصول على تقديرات وساعات معتمدة جامعيَّة في دورات مثل علم النفس، الإنشاء التعبيري باللغة الإنكليزية، التاريخ، النظام الشمسي، الحاسوب ومن خلال تقييم البرامج المشار إليها أكدَّ المربي: فيلدهاوزين Feldhusen بأن الطلبة أظهروا نتائج متميِّزة أكاديمياً ونفسياً من حيث المقدرة على استيعاب الدروس والتغيُّر الإيجابـــي في اتجاهاهم النفسيَّة نحو التعلم والمدرسة.

كثير من *الجامعات الأخرى للصغار* والشباب قامت بتقليد برنامج جامعة بوردو بتقديم دورات صيفيَّة للمتفوقين لإثراء تعلُّمهم وتطوير طاقاقم. فهناك جامعتا – وايزكونسين 1980 وميديسون، قدمتا برامج للمتفوقين من المرحلة الابتدائية على شكل دورات مصغرة: Mini Courses *جامعات للصغار والشباب* CFK *College for Kids* وفيها جزء من خُطَّة تتناسب مع أعمار المشاركين؛ ويدور الهدف حول تطوير مفهوم الذات لدى الطلبة من خلال المناقشة والتفاعل مع أقراهم وزملائهم في المجموعات الطلابيَّة؛ ودمجهم بالبيئة الجامعيَّة من خلال الزيارات والمعارض والجَولات. مما يُنمّي لديهم حاسَّة الملاحظة الدقيقة، والتعلُّم؛ والتدريب؛ وحل المشكلات بطرائق إبداعيَّة؛ ومهارات فكرية من سياق الواقع والهدف.

ويشتمل البرنامج في مُجمَله على الطلبة والهيئة الإدارية؛ ومدير البرنامج؛ ومساعد له بدوام جزئي Part Time Assistant طيلة السنة الدراسية، وأستاذ لأربعة أسابيع يدرِّس بها حلقة بحث مُتقدِّم مع الارتباط ببرامج الجامعية للصغار والشباب CFK وبها 250 من الطلبة المتفوقين من الصفين 4 - 5 والذين تمّ التعرُّف إليهم وتقييم قُدراهم من قبل مديريات التربية والمراكز الخاصة بمناطقهم. و27 أستاذاً مـــن معلمـــي المرحلة الابتدائية، و35 طالباً من طلبة الدراسات العليا في الجامعة، الذين قدَّموا 50 فترة، لورشات عمل كلٌ منها أسبوع واحد.

وبعد حلقة البحث الصباحية كان يقوم كل أستاذ بنقاش وتفاعل مع "عائلته" الصغيرة المؤلفة من مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم من 10 - 12 سنة؛ وكان يأتـــي الوقت لورشات العمل بعدها. وتتناول المناقشة الخبرات والمهارات المرتبطة بسياق التدريب والتعلمُّ ومضمونها؛ وكمثال لذلك يبدأ المعلم بأسلوب الاستثارة الفكرية والعَصْف الذّهنـــي Brain Storming؛ باستفزاز عقول المشاركين لإيجاد حلول للمشكلات. ومن خلال المناقشة يتعلم المشاركون خطوات التقييم. "ويتساءلون ما (المزايا والعيوب)" ؟ Pros and Cons.

ويتحاورون حول التربية والتعليم في مستوياقما العالية ويتضمن الأسبوع الأول ورشات عمل بُمعدَّل ساعتين كل يوم؛ في المجالات التالية. ميادين العلوم، الكيمياء، الإخراج التلفزيوني، الطب البيطري لعلاج أمراض الحيوانات؛ الفوتوغرافيا التصويريَّة؛ الرَّقص، تاريخ الجامعة. وفي الأسبوع الثاني: مجموعة من مواد أخرى مثل الفيزياء، والكيمياء، ومحاضرات وعُروض حول علم الفلَك، والأنثروبولوجيا وفي الأسبوع الثالث تَتمحْورُ ورشات العمل حول مواد أخرى. وخلال هذه الأسابيع الثلاثة القادة – المعلمون ينظمون زيارات جذّابة للطلبة الموهوبين، إلى المتاحف الجيولوجية، ومدارس الطب البيَطري، والمعارض الأنثروبولوجية، والجمعيات التاريخية؛ ومراكز المفاعلات النووية؛ والزراعيَّة.

ورغم الصعاب، فإنَّ كلية الصغار والشباب KFK في جامعتـــي وايزكونسين وميديسون تمكنتا من اجتياز الصعاب الإدارية، والتنظيميّة؛ ونجحتا بفضل التقييم والتغذية الراجعة Feedback القادمة من الطلاب؛ والأساتذة؛ وأعضاء الهيئة التدريسية الجامعية؛ وأولياء الأمور.

وقد أنشأت جامعة وايزكونسين برامج صيفيّة للصغار وأخرى إضافيَّة لطلبة المرحلة المتوسطة؛ والأقل منهم في المرحلة الابتدائية **MSCFK *Middle Scholl College for Kids***

وقدّمت دورات مُصغرَّة للصفوف 6 - 8 وكان عنوانها ***Polygons and Crystal*** وهذا العنوان يرمز للموهوبين كعناصر مُتميِّزة، ومعناه: برنامج ذو مُنوَّعات وزوايا عديدة؛ ذات لَمعان وإضــــاءَة كريستال، التفوُّق والتألق **Crystal Brilliant** وتتضمــــنَّ *الرياضيات - الشطرنج - المنطق - حل المشكلات - علم الحياة - الكيمياء العضوية - التكنولوجيا - مواد علمية - العلوم الأثريَّة.*

*وهناك برنامج ألعاب* لكن مضامينه تدريب للمهارات العقلية وهو **B.B.G. *Badger Brain Games*** وهذا البرنامج موجه للطلبة ذوي القدرات العالية؛ وبدءاً من الصف الثالث؛ ويتم انتقاء المشاركين من ترشيح المعلمين المشاركين. وتكون معايير الانتقاء. الحماس العَفوي للطالب نحو الألعاب كوسيلة تعليمية لتطوير المهارات العقلية. واشتمل برنامج الألعاب لتنمية العقل مئات الألعاب التـــي درَّب بها المعلمون الطلبة عليها في الكثير من المناطق ومن تلك الألعاب (*مؤشِّرات - علامات لشيء مَعرفي **Clues**، الذكي المتميِّز - القدرة للقيادة **Mastermind***) وغيرها عشرات من الألعاب الفكرية ويتضمن المنهج ألعاباً مُحدَّدة تتوجه لتنمية (قدرات مُحددة) وكلّها تُصَبُّ في تنويع النشاطات التعلَمية وإثرائها. ويشتمل برنامج الجامعات للصغار والشباب على تدريب المعلّمين؛ ويتعلمون كيف يُدخلون الألعاب لمناهج التعليم كمهارات ذهنية سواء طبَّقوها في صفوف الموهوبين؛ أو في الصفوف العادية.

## الموسيقا ــ الفنون ــ اللغات ــ ومُخيَّمات الحاسوب

إن العديد من الجامعات والكليات تُقدّم للطلاب عيادات ومُخيمَّات ومؤسسات ومعاهد فرعية، ومراكز صيفيَّة للموسيقا، والفنون، واللغات، والدراما، والحاسوب. ومن الجامعات من يُقدِّم فروعاً لتعلم اللُّغات الأجنبية؛ ويتمكن الطالب بجانب التعلُّم؛ من الإقامة؛ والطعام، والشراب، والاستمتاع بالرياضة؛ والسباحة؛ ورياضة التجديف المائيَّة؛ والتواصل باللغات الفرنسية والإسبانية؛ والألمانية؛ والروسيَّة؛ وهناك مثالٌ رائدٌ على ما أشرنا إليه *وهو القرية الدوليَّة لتعليم اللغات* **I.L.V** ***International Language Village*** الموجودة في جامعة كانكورديا، في (مورهيد) بولاية مانيسوتا.

وبالرغم من أن الكثير من الجامعات والكليات الأمريكية لم تعلن عن نفسها بأنها للموهوبين فقط؛ ولهذا نجد أن الطلاب يندفعون نحوها بحكم ما لديهم من قُدرات عالية أو اهتمامات في ميادين علميّة مُحدَّدة. وإن هؤلاء الطلاب مُستعدون أن يستمروا ساعات طويلة؛ ويبذلوا جهوداً شاقة ليكتسبوا المعرفة المتخصصة، ويطوروا لديهم مهارات مُحدَّدة. ويحيط بالطلاب بيئة مُثيرة ذات تعزيز من طلاب متفوِّقين آخرين لديهم المستوى نفسه من الحماسة والحافز الذاتـــي والأداء المتميِّز؛ وهذا مهم بشكل خاص للطلبة الذين ليس لديهم علاقات كافية مع الأقران والزُّملاء. ويمكننا القول أن البيئة الجامعية تمثل بيئة تنمويَّة

لأولئك الموهوبين الذين يرون حولهم طلاباً يتحاوبون معهم؛ بالمستوى نفسه من التفوُّق والإبداع المتميِّز.

## فوائد البرامج الصيفية

إن المزايا التـــي أوضحها المربـــي فيلدهاوزين Feldhusen تنطبق على البرامج الصيفية وبرنامج أيام السبت. فهي تضمن للطلبة الموهوبين مع زملاء وأقران يقدمون لهم تعزيزاً إيجابياً، ومع أساتذة ومرشدين يمثلون تخصصات مهنية وعلمِّية متعدِّدة؛ وسُلوكاً نموذجياً يكتسبون من خلاله مهارات ومواضيع غير تقليدية بالمعنـــى المدرسي الضيِّق. فالطلبة يبحثون في مشكلات جديدة؛ مما يؤكد تدعيماً لافتاً لطاقاتهم – غير الاعتيادية. وقد حدَّد أولزويسكي – كوبيلوس (1997) - Olszewski Kubilius مزايا تلك البرامج على شكل (بنود) كما يأتي:

- أنّها تُعزِّز التعلُّم من الناحية الاجتماعية والإنجاز بسبب وجود الموهوب إلى جانب أقرانه من المتفوِّقين على شكل مجموعات، بالإضافة إلى التدعيم المعنوي والاجتماعي من المعلمين والمرشدين.
- تضمن تنسيقاً مناسباً بين قُدرات الطالب المتفوِّق والتحديات المناسبة لها من محتويات الدورات وموضوعاته.
- تحقق تطويراً لمهارات الدراسة بسبب الترابط والاندماج بين الدورة ومضمونها التي تتحدى باستمرار المواهب الخاصة بالطلبة المتفوقين.
- تطوير مهارات الروح الاستقلالية عند الطلاب ومهارات الاعتماد على النفس بسبب حياتهم بعيداً عن بيوتهم وأهلهم، وتحديداً في مدارس حُكّام الولايات والمناطق أو في البرامج الأخرى ذات الإقامة الداخلية للطلاب بعيداً عن أولياء الأمور.
- تزيد فهم الطلاب للبرامج والحياة الجامعية.
- تزيد المطامح التربوية والثقافية لدى المشاركين.
- تُعطي المتفوِّقين الفرصة للاختبار الذاتـــي لقدراتهم؛ وإعادة تقييمها؛ وتطوير أهدافهم من خلال وضعهم في أماكن تتحدى مواهبهم العقلية وتُعرِّضهم لمواقف جديدة.
- تُنمّي لدى الطالب مهارة المجازفة والمُبادرة من الناحيتين الأكاديمية والاجتماعية.
- تساعد البرامج في تنمية الثقة بالنفس وتحسين مفهوم الذات؛ وتقدير الطالب المشارك لطاقات لم يكن متأكداً من وجودها لديه.
- تنمية مهارات القبول للآخرين؛ والتعايش مع ثقافات وحضارات مُختلفة؛ ونظرة أفضل للعالم[7].

## المرشدون والمشرفون والإرشاد

إن عملية الإشراف والإرشاد عملية جديدة. وقد اشتهر اليونان القُدماء بوجود الناصح المشرف. فسقراط كان مُرشداً ناصحاً لأفلاطون؛ وأفلاطون كان مُرشداً ناصحاً لأرسطو. وأرسطو كان ناصحاً ومُرشداً للإسكندر المكدونـــي العظيم، (كوكس ودانيال Cox and Daniel 1983). وقد ذكر (زورمان Zorman 1993). أن النصح والإرشاد أصبح في القرون

---

[7] مقالات تموز وآب 1992 ــــ *للطفل الموهوب اليوم* أو منشورات تشمل وصفاً للعديد من البرامج الجامعية الصيفية.

الوسطى شائعاً في المؤسسات العلمية مثل اكسفورد وكيمبردج في بريطانيا ــ وحالياً أصبح الإشراف الإرشادي نامياً بشكل مُتسارع بين المتفوِّقين؛ وأيضاً بين الطلبة العاديين والمحرومين الأقل من غيرهم؛ إقتصادياً وأكاديمياً بما في ذلك الموهوبات الإناث، (كليسين وكليسين Clasen and Clasen 1997 كليسين، وهانس 1987، Clasen and Hansen مايلام، شويرتز، ورايلي 1992، Milam, Schwartz and Reilly).

إن الإشراف الإرشادي يتضمن امتداد العلاقة بين المتخصصين في المجتمع المحلي؛ والطالب الثانوي طوال مرحلة زمنية معيّنة. وقد وصف إلينغسون، هيغَر، وفيلدهاوزين Ellingson, Haeger and Feldhusen (1986) برنامج الإشراف الإرشادي كتجربة ناجحة للطلبة في الصف الرابع الذين كانوا يقابلون مُرشديهم والمشرفين عليهم (وكمثال، كان بينهم المهندس؛ الطبيب؛ القاضي؛ أستاذ التاريخ، المُذيع المحترف في الإذاعة)؛ وكان الطلبة في مجموعات صغيرة في حدود ستة من الطلاب؛ وقد وصَفَ ستانلي، لوبكوسكي، وآسولين Stanley, Lupkowski and Assouline (1990) استعمال عملية الإرشاد الإشرافي مع طلبة لديهم تفوُّق مبكر في الرياضيات، بين المرحلة المتوسطة والثانوية، وبشكل مُحدَّد مع حالة لطالب في الثامنة من العُمر. وقد أوصى هؤلاء المُربّون بأن من واجب المرشدين الناصحين أن يقابلوا الطلبة مرَّة في الأسبوع، لمدة ساعتين أو ثلاث لكل مرةً لتأمين الإثارة والمتابعة لأداء الطلبة من خلال الإشراف الإرشادي.

وفي برنامج الإشراف الإرشادي يُطلق على الطالب عدَّة أسماء *تعنـــي في مجموعها طالب تحت التمرين* *Apprentice, Student Under Training* ويقوم الطالب بزيارة المرشد – المشرف في موقع العمل ليكتسب منه المسؤوليات، والمهارات؛ والنشاطات، وفهماً أفضل للمشكلات؛ وشيئاً عن بيئة العمل، والتطبيقات العملية المرتبطة بمهنة مُعيَّنة – ويمكن للطلبة الحصول ساعات معتمدة وتقديرات في المرحلة الثانوية لهذه الخبرة تحت إشراف المرشد الناصح والمشرف على التدريب العملي الذي يعدّه بعضهم *(ستاج، Internship or Apprenticeship)* وأحياناً يوضع للطالب خطَّة عمل ينال خلالها مكافأة أثناء التعلم والعمل.

وقد وصف بريلمان، ريتشاردسن Prillaman and Richardson (1989) برنامجاً في جامعتـــي وليام، وميري، حيث قام طلبة جامعيون بأداء مهمة مشرفين مرشدين لطلبة متفوِّقين في ساعات بعد المدرسة، أو في عطلة نهاية الأسبوع لمدة 12 أسبوعاً. وقد تمَّ انتقاء طلبة موهوبين من الصفوف 8 -11 حسب ميولهم واهتماماتهم لاكتشاف ميادين معيَّنة مثل (العلوم البحرية، الجيولوجيا، التصوير الفوتوغرافي، الحضارة الفرنسية، علم الآثار). وقد أُعيد انتقاء المرشدين المشرفين الجامعيين من خلال معايير يهتم بخبراتهم في ميدان محدد أو مادة دراسية وخلفياتهم فيها.

وقام كليسين وكليسين Clasen and Clasen (1997) بتلخيص فوائد الإشراف الإرشادي على الطلبة بما يلي:

- تقديم خبرات تعلّمية عالية للطلبة الموهوبين من واقع الاحتياجات والتحضير المناسب.
- تقديم فرصة لتطوير المواهب للطلبة الذين تمَّ انتقاؤهم من برامج التسارع التعلمُّي للموهوبين؛ ومن صفوف لطلبة آخرين دون مستوى التفوُّق؛ وطلبة لديهم صعوبات تعلّمية؛ أو محرومين اقتصادياً وطلبة يمثلون الأقليات العرقيَّة المتكاثرة في أمريكا.
- المساعدة في اكتشاف الفرص المهنيَّة المتاحة وظروف سوق العمل، وتطوير قدرات الشباب من واقع اهتماماتهم.

- تحقيق تطوير نفسي وشخصي وعاطفي في مهارات التواصل؛ والمسؤولية؛والتعلُّم الذاتي؛ والشعور بالذات والمقدرة، وأخلاقيات القيم؛ ومشاعر الرقابة الذاتية.
- مُساعدة الطلبة في رؤية اهتماماتهم ومواهبهم ترتبط مناحي العالم المعاصر وأبعاده، وتُضيف إليه عطاءات ومُساهمات.
- تقديم طاقة مُتجدِّدة وحماس للمرشد المشرف من خلال أفكار جذّابة، وصداقات ذات ديمومة متواصلة؛ ومناعة شخصية في الأداء للطلبة والمشرفين.
- بناء نظام اتصالات وثيقة بين المدرسة والمصادر للمجتمع المحلي كموارد تفيد الطلبة والمدرسة.

وقد أكدَّ المربيان كوكس، ودانيال Cox and Daniel (1983) "أن الإشراف الإرشادي يتطلب التزاماً من الطالب والمرشد - المشرف، وله دور بارز في صياغة حياة الطالب ومظهره الذاتي". أما ديموت DeMott (1981) فقد وصف "الإشراف الإرشادي على التدريب العملي بالقول إن واحداً من أبرز أهدافه هو تسهيل الخبرة الوجدانية الهائلة وإثراؤها للإنسان كمخلوق بشري يستشعر فجأة إدراك ما يُريد؛ إن ذلك أمر لا يمكن توضيحه ببساطة؛ أو البرهان عليه، وهذا الشعور بالهدف والإدارة هو ما يشعر أن للحياة قيمةً ومغزىً، يدرك الإنسان من خلاله بأن الحياة هكذا يجب أن تُعاش".

إن وصف "المشرفين الناصحين كمرشدين نذروا أنفسهم رجالاً ونساءً، لإشعال الحماسة الفكريّة للتعلُّم"؛ جعل المربين أمثال (إبشتاين 1981) وماتسون Epstein and Mattson (1983) يُحدِّدون خصائص بارزة للمرشد الناصح والمشرف الجدير بعمله في مساعدته للمعلم أو الطالب أو لجنة تضم عدداً من المشرفين. وقد تبدو تلك الخصائص مثاليةً بعض الشيء؛ ولكنها تصلح أن تكون دليلاً للمعلمين والطلبة واللجان، والنماذج رفيعة المستوى لإيقاد شُعلة النور والإبداع بمجرد ظهورهم للعيان.

إن المرشد الناصح يجب أن يمتلك خبرات ميدانية في مجال التخصص الذي يشرف فيه على الآخرين، ويمتلك ناصيته ومهاراته، أن يتحلّى بالنــزاهة الأخلاقية والسلوكيَّة وأن تكون لديه رغبة قوية في تعلم وتدريب العناصر الشابَّة، أن يتمتَّع بنظرة متفائلة مُستقبليَّة وحماسة لافتة واضحة، أن تكون لديه مهارة المرونة، والقدرة على استيعاب الصعاب، والمواقف والأشخاص، والشعور بروح الدّعابة الإنسانية والشفافية؛ وكلها خصائص تساعده على قبول أخطاء الآخرين وأحياناً غبائهم، التحلّي بالصبر والتسامح مما يجعل عمله خاضعاً لبيئة تجريبيَّة تقوم على مبدأ "المحاولة والخطأ" كمنهج للوصول إلى الأفضل والأكمل، أن يتمتع بالحيويّة وسرعة الحركة؛ والأصالة؛ والقدرة على الصعود بالطالب أو المتدِّرب إلى مستويات عُليا من التفكير ومواجهة المشكلات وحلولها، أن يُتيح للموهوبين والمتفوقين الفرص المتاحة كافةً؛ لاستخدام خيالهم الإبداعي وطاقاتهم غير العادية؛ بحيث يروها ويستشعرون آفاقها الرَّحبة.

وهناك مربّون آخرون حدَّدوا سمات المرشد الناصح والمشرف بما يلي:

1. إن على المرشد الناصح أن يكون مصدراً معرفياً للآخرين.
2. أن تكون لديه القدرة بارزة في مهارات التواصل مع الطلاب والآخرين، وأن يشاركوهم في منهجية التعلم والدراسة؛ ومهارات البحث العلمي والمعرفي؛ وأن يكون قادراً على تقيل الحوافز والدوافع الذاتي.
3. أن تكون لديه القدرة على التخطيط والتنظيم؛ وقيادة النشاطات.
4. أن يُخصص الفرص النَّوعيّة أمام المتدرب الطالب ليكتشف آفاقاً إبداعيَّة جديدة؛ ويسُخرِّ لذلك الوقت الكافي، والمجهود المناسب للمشروع المشرف عليه. (بريلمان، ريتشاردسن 1989، رايز، وبيرنز 1987) Prillaman, Richardson, Reis and Burns. وفي تخطيط برنامج (للإشراف الإرشادي أو التدريب العملي – الستاج) Mentorship اقترح (كوكس،

ودانيال: Cox and Daniel 1983).

الأسس التالية:

1. استثارة تدعيم مدير التربية في المناطق والهيئة الإدارية للمدرسة، والقادة المحليين للمحافظة أو الناحية.
2. تحديد أهداف كل عملية إشرافية إرشادية أو تدريبيَّة وما هو دور الطالب في العمليَّة.
3. تطوير سياسة أكاديمية واضحة للساعات المعتمدة والتقديرات الدراسية. فإذا أعطت الدراسة الثانوية تقديرات؛ فإن الخبرات التطبيقية يجب أن ترتبط مباشرة بالدورات التـــي نال فيها الطالب ساعات مُعتمدة.
4. إعداد معايير مكتوبة لاختيار الطالب بحيث تتعدَّد تلك المعايير ولا تنحصر بمعيار أُحادي.
5. تحقيق أفضل تنسيق مناسب بين المرشد الناصح – والطالب المسترشد وعلى المشرفين المرشدين يتعاملوا مع الطالب بالشكل اللائق.
6. حلقات بحث توجيهية يجب تخطيطها لتزويد الطلبة بالبيئة المهنية وسوق العمل والحياة العملية التـــي سينخرطون فيها.
7. إعداد الطلبة للإشراف والتدريب العملي قبل اختيار الدورة والخبرة؛ كتوجيه تمهيدي مُسبق.
8. أن تتم مساعدة كل طالب للتخطيط لأهداف خاصة وفردية.
9. أن يتناغم البرنامج مع الاحتياجات الأكاديمية للطالب ويُكلف الطلبة بقراءات معيَّنة لمراجع مُتخصِّصة؛ ودَوريّات علميَّة ومجلات بحوث لتطوير مهاراتهم في التحليل والنشاطات.

## حل المشكلات المستقبلية

إن برنامج *حل المشكلات المستقبلية* الذائع الصِّيت وذات الشهرة الشعبيَّة هو نشاط إثرائي للمتفوّقين؛ منفصلٌ عن برامج أخرى في معظم الحالات، أو مُتصل بها أحياناً، كمركز الموارد والمصادر التعلّميَّة؛ والصفوف الخاصة – لغير العاديين أو برنامج أيام السبت؛ أو صفوف الموهوبين؛ وهم في مواقعهم التـــي تميِّزهم عن العاديين. وإذا كان فريق العمل لحل المشكلات المستقبلي جيداً؛ فإنه سيشارك في المؤتمر الدَّولي لحل المشكلات International FPS وقد بدأ برنامج حل المشكلات المستقبلي FPS في العام 1975 على يد المربـــي بول تورانس Paul Torrance بجامعة جورجيا (كريـــي Crabbe, 1991، وتورانس Torrance 1978) وقد نما هذا البرنامج حتـــى توسَّعَ إلى الآفاق الوطنية الأمريكية، ثم أصبح عالمياً.Universal and Global.

وقد أكدّ كريـــي Crabbe (1982) بأن هذا البرنامج يضم أهدافاً مُحدَّدة لمساعدة المتفوقين على الشكل التالي:

1. يساعدُ البرنامجُ الطالبَ الموهوبَ لتنمية الوعي لديه في المستقبل ليتعامل معه بشكلٍ أكثر فاعليَّة؛ وبشعور مُتفائل وباتجاهات إيجابية تُساعد على إحداث تغييرات.
2. يساعد البرنامجُ المتفوِّق ليصبحَ أكثر إبداعاً وابتكاراً؛ وأن يتجاوز التعلّم لديه حدود البسيط الواضح والمنطقي.
3. تطوير مهارات التواصل والتفاعل وتحديداً المهارات اللفظية والكتابية – اللغويَّة لتكون واضحة ودقيقة.
4. تطوير مهارات فريق العمل مثل مهارات الاحترام المتبادل، والإصغاء، والتفاهم؛ والوصول للحلول المعتدلة الوسطيَّة البعيدة عن التطرُّف والمغالاة.
5. يُساعد البرنامجُ الطالب المتفوق ليتعلّم استعمال أسلوب حلول المشكلات كنموذج يندمج معه في حياته اليوميَّة وسلوكه.
6. تطوير مهارات البحث العلمي؛ بما في ذلك؛ مهارة جمع المعلومات من مصادر وأماكن متعدِّدة؛ مع تحديد كيفية البحث؛

وأماكنه، وأشخاصه ومصادره.

وإن البرنامج الذي يستمر زمنياً، مُدَّة سنة؛ يبدأ بتسجيل مجموعة من الطلبة كفريق من 4 طلاب؛ في واحد من ثلاث أقسام وصفوف (7-9) سنوات تحت المرحلة *الوسطى*. (10-12) سنة الأكبر سناً من المرحلة الوسطى. وهذه المجموعات تقوم بحل ثلاث مشكلات كتمرين؛ ويطبقون نموذجاً سبع خطوات ويدعى نموذج حل المشكلات الإبداعي Creative Problem Solving (CPS) (بارنيس Parnes 1981؛ راجع الفصل التاسع). وتقوم فرق ومجموعات الطلبة بتطبيق الخطوات التالية:

1. البحث في الموضوعات العامة.
2. مشكلات الإثارات الفكرية والعَصْف الذهني، حول مواقف مُحدَّدة لكنها غير (واضحة) لتدريب الفكر على البحث في الحلول.
3. انتقاء مشكلات فرعية من خلال مشكلات العصف الذهنـــي الأصلية.
4. إيجاد حلول للعصف الفكري المتضمن مشكلات أصلية ومشكلات فرعية.
5. تطوير مرجعيَّة تقييم ذات خمسة معايير لتقييم الأفكار المطروحة.
6. استخدام مرجعية التقييم ذات المعايير الخمسة، لتقييم أفضل الحلول الواعدة العشرة؛ واختيار الأحسن منها.
7. وصف أفضل الحلول.

وإن برنامج حل المشكلات المستقبلي FPS يبدأ بصفحة واحدة سيناريو Scenario يقوم بأدواره فريق عمل من الطلبة مؤلف من خمسة متفوِّقين. ويُرافق طرح المشكلة مجلة حديثة ومقالات صحفية لموضوعات مرتبطة بالقضايا المطروحة والمشكلة ذات البحث مثال CANUSA وهي مشكلة في مدينة حدودية بين كندا – والولايات المتحدة ويُرمز للدّولتين بالحروف، وكان يسكن في المدينة عائلة ذات كيان "تقليدي" مؤلف من (الأب، والأم غير العاملة؛ وولدين).

وبعد 30 سنة CANUSA وصل السكان بالمدينة إلى 65000 بمعدل 2% فقط للعائلات التقليدية. وبعد أن استخدم الطلاب مراجع للقراءة حول مشكلة المدينة الحُدوديَّة بين كندا وأمريكا؛ استفادوا من مصادر وثائقيَّة وحدَّدوا الدراسة حول العائلات المطلقة وتفرَّعت الدراسة إلى جزئيات فرعية عديدة فاشتملت على دراسة الآباء الذين واصلوا حياتهم بشكل فردي بعد الطلاق؛ و لم يكرروا الزَّواج؛ وتفرَّعت الدراسة إلى البحث عن كبار السن ونظام التقاعد من العمل؛ ثم توجَّهت الدراسة نحو أولياء الأمور الذين يعمل بينهم الأبوان بشكل منتظم. وكان الهدف العام للدراسة هو المدارس، الحدائق، ظروف الناس وسوق العمل وغيرها.. لتأمين احتياجات المجتمع المحلّي.

وتبيَّن امتداد قدرة الطلبة لتوسيع الدراسة إلى جوانب فرعية لاستقصاء الكثير من جوانب الحياة لتلك المدينة الحدوديَّة؛ فتحوَّلت المشكلة المطروحة للدراسة إلى 20 مشكلة فرعية مرتبطة بـــ CANUSA وقد وضع ذلك البحث أمام الطلاب فرصة اختيار ما يتفقون عليه كمشكلات فرعية، تكمن وراء المشكلات الأساسية والحلول الممكنة كبدائل لما يواجهه سكان المدينة من مشاكل. وقد قام الطلاب بتكوين منظومة للتقييم ومعايير بعد تحديد الحلول المطروحة للمشاكل.

وقد كتبوا ذلك بأيديهم لتكون توثيقاً مُستقبلياً ونموذجاً لدراسات مستقبليَّة للمشكلات؛ تفيد الطلبة والمعلمين سنوياً. (كريبـــي Crabbe 1991) وقد توسَّع هذا التدريب الطلابـــي للبحث فاشتملَ بين مجموعات الدراسة من الطلبة على دراسة الغابات الاستوائية، مشكلة الفقر، السياحة، النفايات، سباق التسلُّح؛ التسرُّب خارج المدارس للطلاب، الجرائم والجريمة؛ إدمان المخدِّرات، ثُقب الأوزون كطبقة تحيط بالكرة الأرضية؛ الأمطار الحمضيَّة؛ الإنجازات الطبيّة الحديثة، اكتشافات الفضاء؛ الأوبئة والأمراض الوافدة؛ الأخلاقيات الرِّياضية؛ استخدامات الأراضي؛ الإعلانات التجاريَّة.

ومع استكمال الدراسة لكل مشكلة من المشكلات المُشار إليها آنفاً؛ فقد أُرسلت النتائج إلى منظمة حل المشكلات المستقبلي FPS في الولاية لتقييمها. وكان القصد من المشكلتين الأوليتين هو التدريب على حل المشكلات. وكان المشاركون من الطلبة يمثّلون أفضل فريق العمل للمنافسة. وإن المنافسة في حل المشكلات ـــ على مستوى الولاية ـــ كانت تعطي الطلبة المشاركين موضوع المشكلة مُسبقاً، ليقوموا بإجراء البحث فيها. وكل فريق عمل أو مجموعة طلاّبية كانت تُعطى حيثيات المشكلة السيناريو. وينفرد الطلاب في غرفة مُستقلة لمدة ساعتين، لتحضير بنود المشكلة ـــ والحلول المُقترحة، طبقاً للخطوات المشار إليها سابقاً. ويتم اختيار الفائزين الثلاثة الأوائل في مسابقة الولاية لحل المشكلات؛ من بين مجموعات وفرق العمل الطلابي، وينتخب واحد من كل فريق لإرساله إلى المؤتمر الدولي لحل المشكلات International FPS.

وهناك نوع آخر من الصف الثالث من الطلبة K-3. وهؤلاء الطلبة يُقدموّن لبرنامج حلول المشكلات بصفة غير تنافسيّة. ولا توجد قواعد خاصة لتحديد حجم أو عدد فريق الطلبة من المشاركين في المسابقات. ويمكن للأستاذ أو المشرف جذب الصف بأكمله للمشاركة ويمكن أن يقدموا الحلول الثلاث مشكلات بعد تقييمها؛ والاستفادة من التغذية الراجعة القادمة من الطلبة.

وقد أكد المربـــي (كريـــي Crabbe 1982). بأن الطبيعة الذاتية والأصلية لنشاطات حل المشكلات تستلزم فريق عمل طلابـــي تسود بين أفراده خصائص التعاون، والإصغاء، والاحترام؛ والفهم؛ والمرونة في الوصول لحلول معتدلة ومتوازية بعيداً عن المواقف المتطرّفة.

وقد أشار تورانس، وتورانس (1978) Torancy and Torance. إلى أنّ انطباعات الطلبة عن فوائد حلول المشكلات ظهرت واضحة. "لقد تعلمتُ التعاون، والمشاركة في الأفكار مع الآخرين، وإنتاج أفكار ذكيّة وإبداعيّة. وكنت أشعر بالإثارة والمتعة في العمل والتعلّم". وفي الدورية العلمية *الموهوب اليوم،* للعدد آذار/نيسان 1991. (March/April 1991) *Gifted* Child Today ظهرت مقالات عديدة حول برامج حلول للمشكلات؛ واشتملت على وصف للقسم الرئيسي (شابمان Shapman 1991) ومن المقالات حول فوائد برنامج المشكلات؛ الحديث عن دوره في تشجيع الطلبة العاديين ومن هم أقل تحصيلاً وأداءً حفزهم على التعلّم، (ريم؛ أولين شاك Rimm, Olenchak 1991)؛ وللمزيد من المعلومات عن برامج حلول المشكلات يمكن الاتصال بالسيّدة آن كريـــي Ann Crabbe ص.ب 98، والرقم 115 ويست مين ستريت آباردين ـــ بريطانيا، ق.س: 28315.

## جولة تأمُّليّة فكرية طويلة

*جولة فكرية تأمُّلية Odyssey of The Mind* وهو برنامج وطني؛ وعالمي لا يقل أهمية عن برنامج حلول المشكلات. ويُحَقق الغاية نفسها كوسيلة ممتازة لتطوير التفكير الإبداعي وحل المشكلات؛ وإعطاء الفرصة للطالب الموهوب بتنمية الثقة بنفسه، وتحسين نظرته لذاته؛ وتطوير علاقاته الإنسانية مَعَ الآخرين بالإضافة إلى ما هو أكثر من ذلك.

ويعتبر (ت. غورلي، وسام مايكلوس T.Gourley and Sam Micklus (1981 "من المؤسسين الأوائل لهذا البرنامج الذي يفترض أنّ من الممكن تدريب العقل وتقويته عن طريق تمارين وألعاب فكرية؛ تماماً كتدريب الجسم بتمارين جسميَّة واصطلح مؤسسا هذا البرنامج علـــى تسميته Odyssey of the Mind بالحرفين (O M) "نسبةً إلى الأوديسا اليونانية؛ كجولة طويلة للتأمل الفكري. وبذلك يصبح البرنامج مزيجاً من المنافسة الرياضيّة المثيرة مع ألعاب فكرية للصغار الموهوبين يسودها المرَح والترويح عن النفس ـــ (مؤسسة OM 1983).

وهناك خمسة تصنيفات عُمريّة: (1) القسم الأول من مرحلة الروضة إلى الصف الخامس. (2) القسم الثانـــي من الصف 6- 8. القسم الثالث من الصف 9 - 12. القسم الرابع طلبة الجامعات. وبالإضافة لما سبق، يوجد أطفال موهوبون في المستوى الابتدائي (K-2) أي روضة ــ قسم ثان يشاركون في قصص ومسرحيات ترفيهية إبداعية غير تنافسيَّة؛ وهناك فرق ومجموعات من القسم 1-4 وتتضمن سبعة أعضاء، في منافسة رسمية؛ ويكون منهم خمسة فقط في "ميدان اللعب" وقد قامت مديرية التربية للمحافظة أو المنطقة بالتسجيل في مؤسسة هذا البرنامج OM برسوم قدرها 100 دولار لكل فريق مُشارك من الطلاب؛ يضاف إليها خمسون دولاراً لمن يُسجَّل في البرنامج OM نفسه في الولاية. ويسعى المعلم ــ المشرف إلى شراء الكتب *مشكلات*، مشكلات: مشكلات (مايكلوس، وغورلي 1982 ,1986) (Micklus and Gourley) والتـــي تشكل مصدراً تربوياً للتدريب؛ وتعطي المتميِّزين من الطلبة نتائج وتقديرات رقميَّة مرموقة ــ ومن مساهمات مؤسسة OM الدليل الخاص بها: *Odyssey of The Mind Program Hand Book* والذي يشرح قواعد اللعبة والمنافسة. وهناك كتب إضافية وتسجيلات وأفلام فيديو للتدريب (مثل *World Finals Videotape*) ويمكن الحصول على هذه المواد من خلال مؤسسة OM ص.ب: 27؛ غلاسبورو، نيوجيرسي، OM. Association, P.O. Box. 27 Glassboro, NJ. 08028.

وتقوم هذه المؤسسة بتزويد الطلبة الموهوبين عموماً وكل فريق *عمل ومجموعة* منهم خصوصاً بالإرشادات التفصيلية قبل بدء أية منافسة أو تمرين. وهناك عدَّة مشكلات ذات فترة زمنيَّة طويلة كأمثلة.

*قف أمامك خطر* *Pit Stop* (وهي للأقسام II,III,IV). مشكلة هذا الفريق من مجموعة الطلبة في هذا التمرين أن ينظم ويبني، ويسوق عربة بواسطة رافعة (جاك Jack) أو اثنين. ويجب أن يسافر لمسافة، "والمظاهر ستختلف وتتبدل؛ وسيقوم بجزء من الرحلة؛ بنجاح" (مؤسسة O.M :1992).

*الديناصورات Dinosaurs* (وهي للأقسام III,II,I) الفريق في هذه اللعبة عليه أن يَصْنع أو يُقدم قصَّة عن الديناصورات. أو "يقوم الفريق بصنعها" وهو عمل يستلزم خبرة مهنيَّة تكنيكيَّة. والأداء يتطلب موضوعاً يترابط مع عدة مظاهر لاكتشاف الديناصور.

*الكلاسيكي ــ التقليدي* غير مألوف (وهي الأقسام IV,III,II,I)؛ *قصة الشيخ والبحر*: للكاتب القصصي الأمريكي إرنست هيمينغوي *The Old Man and The Sea* By: E. Hemingway ويتضمن الأداء من الطلبة توضيح التشابه ونواحي التناظر وتعليل القصة والاستنتاجات.

*متـــى تكون النهاية*؟ (الأقسام III,II,I)، كانت تلك مشكلة فريق الطلاب لتصميم وبناء شكل خشب شجر أويكي ــ تدعيماً وتوازناً لقمة أو قاعدة سفلي يتوجب تداخلها فوق قياس 1= 6 × 6 × 1 كتلة خشبية أو حجرية ونهايتها الثانية يجب أن تتداخل كلياً لقياس 4 × 4 × 1.

*مساحة وفراغاً* القصص الفلكلورية الشعبية (الأقسام 1، 2) كل فريق من التلاميذ يجب أ، يبتكر أداءً يتضمن قصة فولكلورية أصيلة ويبتكر فريق أو أكثر من بين التلاميذ أدواراً أو شخصيات أسطورية واثنان أو أكثر يقتبسوا من قائمة جاهزة شخصية واحدة أو أكثر.

يصوروا أو يرسموا الأدوار المقتبسة *لي ــ ل ــ كورميت* (مستوى ابتدائي وصفوف روضة 2)، هذا العمل غير التنافسي يتيح للأطفال فرصة ليبتكروا ويؤدوا عرضاً لوجبة متوازية ويتضمن ذلك نوعاً من الملابس التاريخية القديمة ومظاهر حقيقية وأغنية من إنتاج مجموعة التلاميذ.

وفي كل المشكلات المطروحة سابقاً؛ وغيرها يُعطى الطلبة المشاركون درجات *للأسلوب* والعَرْض الإبداعي للمشكلة، والذي قد يتضمَّن موسيقا؛ وأزياء وملابس، وحركات جسديَّة تمثيليّة – درامية.

وبالإضافة إلى المشكلات التـــي قد تستغرق وقتاً طويلاً، هناك مشكلات يتم أداؤها "الاستعراضي" *بوقت محدود*؛ وتكون مشكلات عفوية؛ تستخدم كتمارين وتدريب في يوم المنافسة، مثل، قد يسأل الطلبة عن الأداء دور تمثيلي أمام كرة الطاولة. ("إنه أنف فلاح ريفي يقوم بدور مُهرِّج!" "بيضَة من طير بلاستيكي غير حقيقي!"). ويُعطى الطلبة نقطة – درجة لكل فكرة عامة أو إجابة عادية وثلاث درجات – نقاط لكل فكرة إبداعيَّة. وهكذا يتعلم الطلبة مهارة العطاء الإبداعي الفكري.

## كتب عظيمة للمرحلة دون الثانوية

كتب *عظيمة قيمة* للمرحلة المبكرة – ما قبل الثانوية – هي برنامج آخر من برامج إثراء التعلمُّ للموهوبين؛ ويستعمل في برامج G/T الموهوبين المتفوقين Gifted and Talented في خمسين ولاية أمريكية؛ وفي الكثير من البلدان الأجنبية. وقد أعدت ورشات عمل لتدريب المعلمِّين لمدَّة يومين من مؤسسة الكتب العظيمة للمرحلة المتوسطة ليسألوا ما يرغبون حول تفسيرات المواد المُنتقاة للبرامج وأدبياتها The Junior Great Books Foundation.

وتتألف الكتب من أدبيّات ومواد تقليديّة وحديثة؛ وتمّ إعدادُها لتتناسب مع مستوى كل صف من الصفوف؛ بدءاً من الصف الثانـــي إلى المرحلة الثانوية. ويقوم الأطفال في الصف الرابع بقراءة القصص الشعبيَّة والحكايات الخاصة بالجن والخيال. ومن الصف 4. 9 يقرأ التلاميذ المواد الكلاسيكيَّة والقصص القصيرة الحديثة. أما طلاب المرحلة الثانوية فيقرؤون مُنتجات قصيرة من الأعمال العظيمة للفلاسفة، وعلماء السياسة، والاقتصاد، وبعض القصص الخياليَّة التـــي لا ترتكز على حقائق علميَّة. ومعظم تلك القراءات تتضمَّن مادة دسمة؛ ذات ثراء فكري؛ وتستثير لدى الموهوبين المشاركين التساؤلات حول تقليل ما فيها من أفكار وتُحرِّك لدى المتفوِّقين شعور المُتعة من خلال المطالعة والنقاش. ويشترك المعلمون مع الطلبة المتفوقين في مناقشات مُعمَّمة حول قراءاتهم في 12 جلسة لكل مجموعة مُختارة.

إن تقوية مهارات القراءة تشتمل على (المفردات)، مهارات الإصغاء المتأنيّ، والتعليل التفسيري للأفكار؛ والاكتساب والبحث؛ وهي بعض الفوائد بجانب تنمية الوعي الذاتـــي والاستبصار في مشكلات نفسيَة واجتماعيَّة (نيكولس Nichols: 1992).

وعلى كل راغب في مزيد من المعلومات؛ الاتصال بمؤسسة الكتب العظيمة للمرحلة المبكرة المتوسطة: The Junior Great Book Foundation في مدينة شيكاغو: 40 شرق هيورون – ولاية الينوي – East Huron, Chicago IL. 60611.

## المواسم والأحداث والمسابقات الأكاديمية التنافسيَّة

*Academic Decathlon* إنه برنامج للمتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية تحديداً، وهو يتحدى طاقاتهم على المستوى المحلي؛ ومستوى الولايات والمستوى القومي – الوطنـــي على شكل مسابقات تنافسيَّة. وكل فريق من الطلبة يتألف من اثنين من درجة :أ: "A" اثنين من درجة :ب: "B" اثنين من درجة :ج: "C". وكل مدرسة تتنافس في مجال واحد من ثلاث مستويات بما يتناسب مع حجم المدرسة ؛ والتنافس يكون في مهارات المحادثة؛ كتابة المقال؛ الخطابة والإلقاء اللفظي؛ الاقتصاد؛ اللغة والأدب، الفنون الجميلة، الرياضيات؛ الدراسات الاجتماعية، العلوم الطبيعية؛ وامتحان موجز عالي المستوى: Super Quiz وغالباً ما تكون البداية فيه مع اختيار دقيق لموضوعة مثل تاريخ الطيران الفضائي من (ديداليوس إلى كاتيكي هيواك إلى

فويدجَرْ) وللمزيد من المعلومات عن ذلك؛ يمكن لأي طالب الكتابة أو الاتصال بالعنوان التالي: Academic Decathlon c/o World Book Merchandise Mart, Chicago, IL، المسابقات الأكاديمية التنافسيَّة، بواسطة السوق الشرائي للكتاب العالمي، شيكاغو ــ ولاية الينوي ــ 60654.

## محكمة تجريبية

*Mock Court* إنه برنامج مُوَّجه لطلبة المرحلة الثانوية المتفوّقين؛ وتحديداً إلى أولئك المهتمين بدراسة القانون والعلوم السياسية واتخاذها مهنة متخصصة. ويشتمل هذا البرنامج على مسابقات تنافسيّة ذات مُستوىً عالٍ وتنعقد في مراكز المحاكم الفيدراليّة؛ وهو على مستويات محلية مناطقيّة، مستوى الولاية، المستوى الفيدرالي للدولة والولايات كلها؛ ويشرف على المسابقات قُضاة فعليّون على المستوى الفيدرالي. ويوجد مشرف من المدرسة، ويدَّربُ الطلبة من خلال هذا الأسلوب على مهارات قضائيّة مثل خرق قانون تناول المشروبات عند قيادة السيارات، وتنقسم الأدوار بين الطلبة إلى أربع مراحل ويستطيع الطالب المشاركة في المحاكمتين. ويجب على كل طالب مُشارك التدريب على إعداد المرافعة القانونية وحيثيات الدَّعوى القضائية؛ ونقاط الدِّفاع. ودور المدَّعي النائب العام؛ ودور المُتهَّم في الجريمة أو الخطأ؛ ورد الدعوى؛ ودور الدفاع. وفي نهاية المطاف؛ يُكافأ الفائزون في المنافسة؛ بإرسالهم إلى مدينة لينكولن في ولاية نبراسكا، لحضور الدعوة لمسابقة قضائية على مستوى الولاية كلها في شهر مايس من كُلِّ عام. ولكل راغب في مزيد من المعلومات الكتابة أو الاتصال بالعنوان التالي Mock Trial Center For Law - Related Education, Dark University, Des Moines IA. مركز المحاكمة القضائية للتربية المتصّلة بالقانون – جامعة دريك – ديس موينس – آ – إيه: 50311.

## مُسابقات تنافسيّة أخرى

وصف المربيان (آندريا وليامز 1986، ووليامز 1980 Andrea Williams and Williams) عدداً من الألعاب الفكرية للطلبة من الصف 1-12 التـي يمكن إعدادها وتنظيمها من مستوى المراكز في مديريات التربية إلى المناطق والولايات المحافظات. ويحق لكل مدرسة المشاركة بفريق أو أكثر؛ وسواءً كانت المشاركة أداء أفراد أم أداء فريق فالمكافأة لتعزيز التفوّق جاهزة؛ وتكون على شكل وشاحات حريرّية ملوّنة أو شهادات تقدير؛ أو ميداليات وكؤوس فضيَّة وذهبيَّة. وهي تقوّي لدى الموهوب الأصالة؛ والتحليل؛ والتقييم، وقُدرات القيادة. وإضافة إلى ذلك، فإن معظم المشاركين من الطلبة الموهوبين أظهروا تحسُّناً في تجاوز الفروق بين الجنسين، والتمييز السلالي والعنصري، الذي يتصف بنوع من الحساسيات في المجتمع الأمريكي. وظهرت أيضاً اتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة والدراسة؛ ومهارات أفضل نحو التكيّف والتأقلم معَ الظروف المتغيِّرة؛ والصعوبات المسُتجدَّة. وظهرت في عواصم الولايات ذات المدارس الضخمة؛ من حيث العدد، نسبة عالية من هبوط مستوى الغياب والتسُّرب خارج المدرسة؛ وهي كلها مؤشرات ذات دلالات إيجابية.

إن المواسم الأكاديمية يمكن أن يتم تخطيطها على المستوى المحلّي في ضوء ميادين ذات طابعَ انتقائي، بما في ذلك المحتويات، والعمليات، ووسائل التنفيذ؛ والأهداف التـي تقود الخطوات كافة. والتخطيط المتأنـي يُحدَّد الشرائح السكانية والاجتماعية المسُتهدفة؛ بما في ذلك مستويات الصفوف الدراسية؛ اهتمامات المجموعات؛ وكبدائل وخيارات مفتوحة ومَرنة؛

يمكن للمسابقات المحليّة أن ترتبط بالمسابقات الوطنية ـــ على المستوى القومي ـــ أي القطر ككل. أمثلة حل المشكلات المستقبلي F.P.S، جولة ذهنية طويلة O.M، الألعاب الأكاديمية الوطنية NAG، Box. 214. Newhall, CA. 91322 ص.ب: 214 نيوهول ـــ كاليفورنيا. الجمعية القضائية الشرعية الوطنية: NFL National Forensics League 671 - E - Fond Du Lac - St. Ripon, WI. 54971، 671 شرق فوند دي، شارع لاك - رايبون -. جمعية الحاسوب الآلي: Computer- 15044 Convention, CR. Baillie, 3307, E - Hardies . RD . Gibsonia. PA رونالد بيللي ـــ 3307 شرق طريق هارديز - غيبسونيا - ب إي 15044 ـــ أولمبياد الرِّياضيات الدّولي: IMO (انظر Dauber 1988) وكذلك استخدام الآلات الحاسبة لحل المشكلات. والمؤتمر الخلاق Calcu-Solve (Andrea Williams, 2007 Maple Leaf, Collinsville, Il.62234).

## خيارات لفرز وتجميع الطلاب الموهوبين

لقد أوضح هذا الكتاب في فصول متعددة أهمية وضع الطلبة المتفوقين في مجموعات، سواءً كان ذلك في الدوام الجزئي Part - Time أم الدوام الكامل .Full .T. وقد تبين بأن نشاطات التعلّم يمكن أن يستخدم بها الإثراء والتسريع لتتناسب مع احتياجات وخصوصيات وقدرات كل طالب موهوب وتطوّر الأصالة، ومهارات التفكير؛ وتخفض مستوى الملل والإحباط؛ وتهزم عادات التدنـــي التحصيلي وإخفاق الإنجاز؛ وتدعو الطالب ليعمل ويُفكّر بهدف التغيير والتطوير المستمرّين. ولا يقل أهمية عن ذلك كله؛ التفاعل الاجتماعي مع الآخرين لينال التدعيم الاجتماعي والأكاديمي من أقرانه من الطلبة.

وفي هذا الجزء من الفصل سنوجز خيارات الفرز وتكوين مجموعات الطلبة Grouping في ثلاثة مستويات:

1. طلاب الدوام الكامل في صفوف متشابهة لا فروق شاسعة بين أفرادها أي متجانسة Homogeneous Full Time، مدارس ذات جاذب مغناطيسي للطلبة Magnet Schools، مدارس خاصة للموهوبين Special School For Gifted، مدارس خاصة Private School، خُطط لمدرسة داخل مدرسة Within -a- School Plans - school، صفوف خاصة داخل مدرسة ابتدائية .Special Classes In The Elementary School،
2. صفوف بدوام كامل لطلبة غير متجانسين ومتفاوتين Heterogeneous Classes Full Time صفوف مُندمجة في صفوف عادية. مجموعات من موهوبين مع طلبة عاديين. الاتجاه السائد في صف عادي.
3. دوام جزئي لطلبة يداومون بصفة مؤقّتة قصيرة .Part - Time- temporary groups، برامج جذب وانتقال Pull Out programs، خطط لغرفة مصادر Resource - room plans، صفوف خاصة Special Classes، نواد للنشاطات Activity clubs، برامج لدرجة الشرف Honors programs،

### طلبة الدوام الكامل للمجموعات المتجانسة

إن فوائد تكوين مجموعات الطلبة المتجانسين في الدوام الكامل بدت واضحةً من خلال وصف إليزابيت كونوّر (1991) Elizabeth Connor لمدرسة النسر EAGLE School وهي مدرسة خاصة للموهوبين:

*و كان مما ذكرتُه: "ميوريت طفلة في السادسة من العُمر؛ أخبرت أهلها على مائدة العشاء ؛ بأنها فازت باختيارها للمشاركة في برنامج أيام الأربعاء الرائعة Wonderful Wednesdays وهو برنامج لإثراء التعلّم؛ وتستطيع مرّة في الأسبوع المشاركة في النشاطات بغُرفة المصادر الخاصة بالموهوبين؛ بدلاً من عملها في الصف العادي؛ ميوريت كان لها أُخت تكبرها سناً هي أوريليا وهي طالبة*

*بالمدرسة نفسها وقد فاجأت أختها الصغرى بالقول:*

*"إنك موهوبة يا ميوريت ويمكنك القدوم لمدرسة النسر"؛*

*ميوريت تأمّلت الفكرة ثم أجابت: كلا؛ لا أعتقد ذلك، إن من يأتـــي لمدرسة النسر يجب أن يكون موهوباً في جميع الأوقات؛ أما أنا فإننـــي موهوبة فقط أيام الأربعاء.*

***مدارس الجذب المغناطيسي: Magnet School*** في كثير من العواصم ومدن الولايات الكبرى برزت خطط لمدارس ثانوية ذات جذب مغناطيسي، لاستقطاب الموهوبين، والطلبة العاديين أيضاً الذين يبحثون عن تدريب مهنـــي متخصص لإعدادهم لسوق العمل. إن الهدف الواضح يتمثل في تطوير المدرسة لتستوعب الواقع واحتياجات الطالب وأهدافه؛ وخصوصاً الطلبة المتسربين الذين هجروا المدرسة بعدما شعروا أنّ المدرسة أشبه ما تكون بالسجن؛ فضلاً عن كونها طريقاً إلى النجاح الاقتصادي والاجتماعي. وعلينا أن نلاحظ أن الطلبة المتفوقين؛ ومن هم أدنـــى منهم تحصيلياً قد تركوا المدرسة بعد إحباط ويأس. وتقدّم مدارس الجذب المغناطيسي برنامجاً للتدريب الداخلي للطلبة يشتمل على الرياضيات، العلوم، إدارة الأعمال، الآداب والفنون، المهن العملية. وتسمى أحياناً "مدرسة القدرات العليا المتميّزة" Superior Abilities School ويأتـــي إليها طلاب من زوايا وشرائح المجتمع كافةً؛ فهم متوجهون إلى مدرسة تقدم إليهم كُلَّ ما يتناسب مع ميولهم المهنية واهتماماتهم التربويَّة. ومنهم من يُلحق بأعمال جزئية إضافية .Part Time Jobs ليكسبوا بعض المال؛ ويدرسوا؛ ويكتسبوا خبرة عملية. وتلك نماذج لبرامج ذات مغزى لارتباطها باحتياجات الطلاب؛ وهي قادرة على إيقاف مشكلة التسرُّب من المدرسة وخفض نسبتها إلى الحد الأدنى.

***مدارس خاصة للموهوبين Special School For The Gifted*** إن المدارس الخاصة للموهوبين على المستوى الثانوي والابتدائي هي وسيلة بديلة وتوجد في المدن الكبيرة. ويتضمن المنهج الموضوعات الأكاديمية التقليدية المتماشية مع توجيهات مديريات التربية للولايات والمناطق مُضافاً إليها برنامج إثراء وتسريع لتدريب الطلبة على المجالات الأكاديمية، والفنية، والعلميَّة، والتطوير الشخصي وبناءً على رغبة المدرسة، والإدارة.

ومن الأمثلة على ذلك مدرسة ابتدائية خاصة للموهوبين هي مدرسة غولدا ماير في ميلووكي ويتم اختيار الطلبة لتلك المدرسة من مناطق المركز التعليمي كافة وطبقاً للمعايير التـــالية، (القـــدرة العامـــة: General Ability، استـــعداد أكاديمـــي محدَّد بمادة:Specific Academic Aptitude، الإبداع والقدرة الابتكارية Creativity، مهارة القيادة: Leadership Skill، أداء في المهارة الفنية أو البصرية:Visual or Performing Art Talent) ويتم تحديد هذه الجوانب عن طريق نتائج الاختبارات، أو الدَّرجات، أو ترشيح من الأساتذة أو أولياء الأمور أو الأقران من رفاق المدرسة أو الصف، (بفيل Pfeil 1978). ويتم توزيع حصَّة نسبيَّة Quota، بين المشاركين لتحقيق التوازن العادل بين الذكور والإناث؛ والقادمين من سلالات عِرقيَّة وألوان؛ وجنسيات وخلفيات اقتصادية، واجتماعيَّة مختلفة؛ ويمثلون المراكز التربوية والشرائح المختلفة لنظام ميلووكي التربوي. ونظراً لأن مستوى هذه المدرسة محصور في المرحلة الابتدائية فإن التسريع محصور في مواد دراسية مُحدَّدة، مما لا يسمح للطلبة القفز فوق مستوى صفهِّم عندما يدخلون المرحلة المتوسطة النظاميَّة العاديَّة. وإن فرص الإثراء عديدة ومُتنوِّعَة ويكمن فيها عنصر التشويق والإثارة للطلبة.

وهي تتضمَّنْ، التدريب على اللغات الأجنبيَّة؛ البيانو؛ الكمان؛ دروس موسيقا عامة؛ دروس دراما مسرحيَّة من أعضاء

شركة مستودعات الذّخيرة في ميلووكي؛ إنتاج جريدة مدرسيَّة بمساعدة بعض صحفيّ المدينة نفسها زيارات ميدانية إلى بلدية ميلادكي ودوائرها المدنيَّة؛ زيارات إلى المؤسسات الحضارية والمالية والمراكز الثقافية (من 12 - 30 زيارة لكل طالب؛ ولكل سنة). وثمة "برامج صيفية" يستخدم لها الأمريكيون "رموزاً" مثل حزمة أو رزمة من "MACS Packs" (رياضيات، فنون، حرفة يدوية، علوم، math, arts, crafts, science) ويقوم الطلبة بالعمل فيها من خلال مشروعات يوميَّة. طعام الظهيرة – مجموعة أو حزمة "Lunch Bunch" وتشتمل على مجموعة ألعاب، وأفلام، وقراءات أو زيارات وهناك ناد للمواد الكلاسيكية، ويُقدَّم للطلبة كُتباً وقراءات فوق مستوى الصف العادي، وناد للعلوم المتقدِّمة؛ وصالة رقص للمدرسة ومجلس للطلاب؛ وصفاً للتدريب على رعاية الأطفال مع تطبيق عملي – لرعاية بعض الأطفال، من أخوة أو أخوات بعض الطلبة من صغار السن. وقد ظهر في المدرسة المذكورة حماسة لافتة لدى الطلبة والإداريين، وخُطَّة هذا النموذج جذبت كثيراً من الزائرين والمُعجبين.

***المدارس الخاصة Private Schools*** أصبحَ من المؤكد أن يصبح الإنجاز والتحصيل الدراسي في المدارس الخاصة أفضلَ من المدارس الرسمية – الحكوميَّة، وبناء على ذلك؛ فإن أنظار المربين وآرائهم ترى أن التسارع التعلّمي فيها سيكون أفضل.

فبعضها يعتنـــي بشكل خاص بالمتفوقين والموهوبين، (كونّور، هولينغر وورث، هاورد، بلوك، كيلبيل 1991) Connor, Hollingsworth, Howard, Block and Kelble. وفي هيلزبورو بكاليفورنيا مثلاً: يُقدِّم مركز نيوفا للتعلُّم "برنامجاً للطلبة المتفوقين (من الأعمار 4 - 12 سنة) يشتمل على مهارات الحياة اليومية؛ الاتجاهات؛ ومعرفة نادراً ما تصل للطلبة في الصفوف العادية. ويستهدف البرنامج إثارة حب الاستطلاع، وتشجيع المُشاركة، وإثراء الاهتمامات". (جيونتون Juntune, 1981)؛ وهناك تدريب في ستة مجالات بحرف: Rs (القراءة Reading، الكتابة Writing، الحساب Arithmetic، الاستقامة Right، الاحترام Respect، المسؤولية Responsibility). وهناك البيانو، البالية، الرياضيات، العلوم، ومواضيع غير اعتياديَّة مثل: عناية عضوية بالجنائن – الحدائق؛ الملاحة الجويَّة والطيرّان؛ الكاراتيه؛ التزحلق على الجليد عبر المدن؛ المسؤولية، التوعية، الثقة، الأهداف الرئيسيَّة.

أما في جامعتـــي ميديسون، ووايزكونسين، فإن مدرسة النسر ملأت فراغاً كبيراً مطلوباً للتعليم الخاص للأطفال الموهوبين. وقد أوضح (كونّور Connor 1991) أن مدرسة النسر التـــي خدمت أطفالاً من مرحلة الروضة إلى الصف الثامن؛ اشتملت على عدد قليل من الأطفال في الصف الواحد لا يزيد على 11 طالباً مما يرفع نسبة التعلم النّوعي فيما بينهم؛ ويُكوِّن منهم مُكتشفين وعُلماء، ومُتعمقين رياضيين ومؤرِّخين؛ ورُواداً لحل المشكلات. ويشرف على المنهج 10- 11 من الأساتذة المتخصِّصين أسبوعياً؛ الفنون، الدراما، الموسيقا، الجيم للرياضة، الطباعة على الآلة الكاتبة، الحاسوب؛ اللغة الفرنسية، الإسبانية، وخيارات أخرى يكون فيها للطالب حريّة اختيارها مثل المبارزة بالسيف، كَوْرَس رقص وغناء، ألعاب الرياضيّات؛ والألعاب الشعبيَّة؛ وألعاب أتوماتيكيَة[8].

***مدرسة داخل مدرسة School - Within - a - School*** يعتبر المربيان (تول، وويدم 1991) في مقدمة المرّبين الذين ابتكروا هذا الأسلوب في الإثراء والتسريع للموهوبين وكما يوجد صفوف خاصة ـــ لغير العاديين ـــ من الموهوبين؛ كذلك

[8] انظر Juntune 1981 عن وصف للأهداف والمناهج في المدارس الخاصة التـــي تخدم الطلاب الموهوبين.

توجد مدرسة كاملة منظمة داخل مدرسة محيطة بها، وهنا يجد الإنسان مدرسة موهوبين محاطة بمدرسة فيها طلبة عاديون وصفوف عاديّة. ويقسم من ساعات النّهار؛ يدخل الموهوبون صفوفاً خاصة تتناسب مع قدراهم المتميِّزة؛ ولقسم آخر من ساعات اليوم يندمجون مع طلبة الصفوف العادية في مواد غير أكاديمية مثل: التربية الرياضيّة، قاعة الدراسة، الفنون اليدويّة، الاقتصاد المنـــزلي، وكذلك يندمج الموهوبون والعاديون في المناسبات والحفلات الاجتماعية وفي النشاطات الرياضيَّة.

***الصفوف الخاصة للموهوبين* Special Classes For The Gifted** لقد تنامى الاهتمام بصفوف الدوام الكامل **Full - Time** للموهوبين، لأن الدوام الجزئي **Part - Time** يُعطي حلاً جزئياً لمشاكلهم وقُدراهم الاستثنائية. (سيلرَ، وفيلدهاوزين **Saler and Feldhusen**) بأن الطلبة الموهوبين، في الصفوف الخاصة يكتسبون تفاعلاً اجتماعياً ناجحاً بإقامة علاقات تواصلية مع زملائهم وأقرانهم **(Peer Groups) (Class Mates)** وخصوصاً في المجالات التالية: الفنون، الموسيقا، التربية الرِّياضيَّة ونشاطات الملاعب؛ وكلها تندرج تحت استراتيجية مدرسة داخل مدرسة.

والصفوف الخاصة للموهوبين ليست شكلاً واحداً بل تتعدَّد أشكالها حسب المواد والنشاطات، والمكان، والمشاركين، وظروف المدرسة. أولاً: في المرحلة الابتدائية؛ جميع الطلبة الموهوبين في صف معيَّن؛ يمكن أن يوضعوا في صفوف خاصة متميِّزة طبقاً لعمر زمنـــي معيَّن، أو مدى عُمري مُعيَّن. وبالإضافة إلى ذلك؛ إلى جانب الأهداف المُحدَّدة؛ لمنهج صف معيَّن، وهناك أنواع من الإثراء مُتعدّد الأبعاد مثل: التطوير الذاتـــي الشخصي؛ وخبرات مُخطَّطة لبناء مهارات تحسين وارتقاء بمستويات الطلبة. وفي مسح دراسي طُبِّق بين المدرِّسين والإداريين؛ ومنسِّقي برامج الموهوبين؛ تبيَّن أن 98% من المشاركين اعتبروا أن برنامج الموهوبين ــ المتفوقين: **Gifted Talented Program GTP**، برنامج نافعٌ ومُفيد. الحافز الذاتـــي تحرَّك بطريقة تصاعُديَّة، 85% ممن توجهوا إلى الصفوف الخاصة كانوا على قدرٍ عالٍ من التوافق العاطفي الاجتماعي والتطور. (فيلدهاوزين، وسيلسير **Fuldhusen and Sayler 1990**).

وتبين في العمود السلبـــي للدراسة المسحية بأنّ الطلبة الموهوبين قد يبدون اعتراضاً رافضاً للانعزال جسدياً ونفسانياً عن الطلبة العاديين **Average**، وبالإضافة إلى ذلك؛ فإنه ليس من غير العادي أن يمتعض الطلبة الآخرون حول مكانتهم الخاصة، وأن يشعروا بأنهم غير مرتاحين اجتماعياً. مثل دعوة بعض الطلبة بأسماء ــ غير لائقة، تتضمن نوعاً من الازدراء والاحتقار، أو بطريقة النبذ والاتهام الصامت؛ وخصوصاً بين طلبة المرحلة الثانوية وهذا ما يشكل خطراً ثانياً؛ فمعلمو الصفوف الخاصة ــ والأكثر صعوبة ــ يُعطون الطلبة الموهوبين تقديرات ــ على المُنحنـــى الاعتدالي ــ بدرجة ب = **B** وجـــ = **C** في الوقت الذي يستحقون أن ينالوا درجة **A = 1** في الصفوف العاديّة: **Regular Classes** وفي ضوء ما مضى، لم يعد غريباً على الطلبة المتفوّقين ذوي الحساسية المرُهفة؛ أن يتجنَّبوا "الصفوف الخاصة" لحماية تقديراهم من الهبوط المُحتمل.

وقد سبق أن أشرنا؛ إلى أنّ في مناهج المدارس الثانوية للمتفوقين، دورات وصفوفاً تُقدم للطلبة موادّ دراسيّة جامعيَّة لتحضيرهم المُسبق للمستوى الجامعي؛ وهذا هو التحدّي المناسب لقدراهم المتميّزة؛ وهذه المواد تحديداً هي الكيمياء، الفيزياء، حساب التفاضل والتكامل الرياضي؛ الفنون، الصحافة، الدراما والمسرح، دورات أخرى أبعد مدىً مما تقدَّم مثل الجبر الجامعي؛ الفيزياء المتقدِّمة، الكيمياء العضوية، علم النبات المُتقدِّم؛ الكتابة الإبداعية؛ الفوتوغرافيا التصويرية؛ وكل ما يحتاج إليه الطلبة في حدود الميزانية المالية للمدرسة. وحين يكون بإمكان الطالب أن يأخذ هذه المواد السابقة؛ في برنامج الفرز المتقدَّم للطالب: **Advanced Placement Program A.P.P** فإنه سينال نقاطاً وتقديرات، أي ساعات مُعتمدة على مستوى

جامعي كما شرحنا في الفصل الخامس – السابق من هذا الكتاب.

وكمثال للصفوف الخاصة في المرحلة الثانوية؛ فقد لخّص بعض المربّين أمثال ماكّين، ماكاروغلو، ريسيل Mackin, Macaroglu and Russel (1996) حلقة البحث الناجحة في العلوم والتـــي تجاوزت الحدود المعهودة ـــ التقليدية، واشتملت على الكيمياء، علم الأحياء، الفيزياء، علم النبّات. وإن حلقة البحث هذه المشار إليها كان فيها خيارات Choices and Elective ولكن على الطالب: تقديم ورقة مشروع بحث Research Paper وتقديم محاضرة شفوية لموضوع مُحدَّد Oral Presentation وتُقَدّم المحاضرةُ لصف آخر؛ وأن يكون البحث أصيلاً Original Research، ويُحدِّد فيه الطالب من البداية؛ مشكلة البحث ذات الاهتمام The Problem of Interest and Research ومُلصقـــاً تفصيلياً يعرض به الطالب – الباحث نتائج البحث؛ وملخصاً نظرياً عن بؤرة الاهتمام والموضوع Abstract ويقوم الطلبة في البحث عن مصادر مُتعدّدة للحصول على معلومات موثوقة عن موضوعهم: (أدبيات حول الموضوع؛ دراسات مُسبقة في الميدان؛ مُرشدين من المجتمع المحلي؛ باحثين وأبحاث في بؤرة الموضوع المدروس)، ومما يُدعِّم جهود الطالب ـــ الباحث: نشاطات مُتميزة يتوقف عندها الإداريون تقديراً وإعجاباً مثل عصف دماغي واستشارات فكرية. جلسات عمل مشتركة لمؤلفين وباحثين. زيارات متعدِّدة لعدَّة مكتبات. استعمال دقيق ومتأنّ لمختبرات الحاسوب (الكومبيوتر). تدريب مُسبق في دورة على الحاسوب لاكتساب مهارات مرتبطة بالبحث العلمي؛ والاستفادة من شبكة الإنترنت على العالم؛ وأبحاثه. إدراك الدور الجديد للأستاذ كمشرف على البحث؛ بينما يكون العبء الأساسي على الطالب الباحث؛ وعليه أن يعرف عن بحثه أكثر مما يعرف الأستاذ المشرف عنه. ويتركز تقييم جهود الطالب في البحث على المعايير التالية: الاستمرارية الدؤوبة والمثابرة لدى الطالب – الباحث. حقيبة التوثيق والوثائق العلمية وملفات المصادر البحثية الحديثة Updated Portfolios. مقابلة وموافقة حول الموضوع المُختار وخُطّة البحث وفي صدد الحديث عن Updated Portfolios. مقابلة وموافقة حول الموضوع المُختار وخُطّة البحث. وفي صدد الحديث عن حلقة البحث الناجحة في العلوم التـــي أشرنا إليها في الصفحات السابقة القليلة؛ فهي – دون شك، فرصة ذهبية "لإعداد الطالب للجامعة" ولمتابعة التخصُّص في العلوم. وبشكل لافت مُتميِّز؛ تعتبر المحاضرة الشفوية المُقدَّمة من الطالب – الباحث؛ واللوحات المعروضة عن نتائج الدراسة والبحث؛ حافزاً قوياً للطلبة الآخرين الذين لم يشاركوا في حلقة البحث الآنفة الذكر؛ ودافعاً باعثاً لحماستهم لمتابعة الدراسة في ميدان العلوم.

## تكوين المجموعات الطلابيّة غير المتجانسة من ذوي الدوام الكامل

***صفوف بأعمار زمنية مُتعددة Multi - age Classrooms*** تتعدَّد تجارب المدارس في الجمع بين الطلبة في صفوف مثل: طلبة الصف الرابع، والخامس. وقد يكون هذا النوع من التنظيم لراحة الجهاز الإداري. ولدى المدرسة عادةً الكثير من طلاب الصف الرابع والخامس لاستيعابهم في صفوف قائمة وجاهزة؛ مما لا يترك مجالاً لوجود دائم *لصفّين* مختلفين. وإن الطلبة المتفوّقين في الصف الرابع سيستفيدون حتماً من الانضمام والتعلم مع طلبة يزيدون عنهم سنةً من حيث العمُر الزمنـــي. إن الجمع بين الصفوف هو نوع من تسريع التعلُّم كحد أدنى؛ وهو فعّال Effective حيث إنّ الطلبة الأصغر سناً لا يحتاجون لإعادة الخبرات التعلّميَّة في السنة القادمة.

***المجموعات الطلابيّة العنقوديّة Cluster Groups*** إن هذا المصطلح يعنـــي أحياناً: وضع الموهوبين في صفوف مُتسارعة أو خاصة. والاستعمال الأفضل لهذا المصطلح هو وضع مجموعة من الطلبة المتفوقين 5 - 10 طلاب معاً في صف واحد مع - 20

15 طالب آخرين.

المجموعة العنقودية للطلبة الموهوبين في صف عادي يتمتَّعون بنشاطات إثرائية بشكل فردي أو على شكل مجموعات صغيرة. مثال: يمكنهم توقيع عقد مع المشرف لنشاطات تعلُّمية حُرَّة ومُستقلَّة: تقرير بحث في المكتبة، مشروع بحث مُستقل، التفوُّق في الرياضيات المتقدِّمة أو العلوم، أو الحاسوب، أو مهمة تعلم في اللُّغات. ومن البدائل المتاحة للطلبة: مجموعة من الطلبة لديهم الاهتمامات المُشتركة نفسها والقدُرات المتشابهة؛ يمكنهم العمل معاً في مشكلة مُحدَّدة أو مشروع دراسي — تعلُّمي بشرط الموافقة فيما بينهم بقناعة ومودَّة Mutual Agreement والأستاذ الذي سبقَ أن اجتاز تدريباً في عمله ودورة في العمل مع الموهوبين؛ يستطيع إتمام الطلبة بتمارين ونشاطات تستهدف تقوية مهارات البحث الإبداعي أو مهارات في القُدرات الفكرية العُليا.

وقد قام المرّبـــي كابلان Kaplan (1974) بوضع خمس ضرورات لتخطيط برنامج للمجموعات العنقودية للطلبة على شكل بنود يوضع بجانبها إشارات تقييمية:

1. تطوير معايير لانتقاء الطلاب.
2. تحديد المؤهلات والكفاءات الخاصة بعملية اختيار الأساتذة.
3. يوضح مسؤوليات المعلمين وأوجه نشاطاتهم ومهامهم.
4. تخطيط الخبرات المختلفة والمتنوِّعة لمجموعات الموهوبين العنقودية.
5. تخطيط الخدَمات التعزيزيَّة ــ المُدَعَّمة. والمصادر البشرية والمادية مثل: المرشدون؛ المشرفون؛ أجهزة الحواسيب وغيرها.

ويقوم المعلم بتنظيم الاجتماعات الفردية؛ واجتماعات المجموعات الصغيرة، والتـــي تساعد الطلبة على توقيع عقود العمل التعلُّمي، ومهماته ومشاريعه؛ وتنظيم الزيارات الميدانية والرحلات التطبيقية والخبرات التربويّة الأخرى. ومن خلال مجموعات الطلبة العنقودية يُتاحُ للموهوبين المشاركة في خبراتهم التعلُّمية الاستثنائية مع الصف بأكمله، وهذا بدوره يُقلِّل من عزلتهم. أما الهيئة الإدارية والتدريسيَّة فيجب أن تكون واثقةً ومتأكِّدةً من أنَّ النشاطات والخبرات تحفزُ الدافع والباعث لدى الطلبة وتجذبهم للمشاركة الفعّالة، ولا تكون عقاباً لهم. وحين تتحوَّل الواجبات فوق رأس الطلبة إلى عبء ثقيل؛ فإن الطلبة الموهوبين يُفضلون ألّا يكونوا موهوبين.

وكمثال لخطة عمل لمجموعة عنقودية للطلبة الموهوبين؛ مشروع LIFT وهو رمز بمعنى: رفع نحو الأعلى؛ لماريون في ولاية ماسوتشوسيتش فقد وضع مجموعة طلبة من خمسة طلاب، من الصفوف 4 - 5 -6 للموهوبين في صفوف عادية منتظمة ولكن بطريقة انتقائية (جونتون Juntune 1981). وكان الهدف من ذلك البرنامج هو تطوير مستوى أعلى للمهارات الفكرية. وقام الأساتذة بعملية دمج في المناهج بحيث لم يطلبوا من الطلاب دراسة المواد التـــي يعرفونها أصلاً؛ وليسوا بحاجة لها؛ والتسريع بالمواد التـــي لا يعرفونها ولكنهم يحتاجون إليها. وعملية الدَّمج هذه؛ وفرَّت الوقت للقيام بنشاطات إثرائية للتعلُّم؛ بما في ذلك التدريب على التفكير النقدي والإبداعي. إضافة إلى تطوير مهارات البحث العلمي؛ بوساطة مشروعات بحث مُستقلة.

***الاتجاه السائد والعادي في الصفوف Mainstreaming*** كثير من الأساتذة في صفوفهم العادية، يستعملون إبداعهم وحذقهم لتقديم خبراتٍ تعلمية للطلبة تتصف بالتنوع والإثراء وخصوصاً للمتفوقين سريعي الفهم والاستيعاب. وكمثال استعرضنا في بداية هذا الفصل السادس هازيل فيلدهاوزين (1986) واستخدامها الإبداعي لمراكز التعلُّم Learning Centers في صفوفها العاديَّة. إن مصطلح الاتجاه السائد Mainstreaming واستخدامه مع الموهوبين؛ قد يعنـــي أحياناً نوعاً من الإهمال والتخلف حين لا يوجد بإشراف مديرية التربية أو المركز المناطق للتربية برنامج للمتفوّقين خاص بهم وباحتياجاتهم.

كليسين (1982) Clasen وضع بدائل للمعلم على شكل بنود حين يكون حد أدنـــى من البرامج للموهوبين:

1. إن الطالب يستطيع منفرداً التسريع في التعلم من خلال القراءة؛ والمجهود الدراسي المتقدِّم؛ أو من خلال كُتب دراسية إضافية، أو دفاتر تمارين عمليَّة Supplementary Texts and Workbooks.
2. يمكن تطوير المناهج وتعديلها أعلى من التجريد Abstraction.
3. تخطيط النشاطات الإثرائيَّة لتبنـــي مزيداً من مهارات الطالب؛ أو لتتحدّى قُدراته ومهاراته الخاصة مثل: الكتابة الإبداعيَّة؛ التصوير الفوتوغرافي؛ البرمجة على الحاسوب.
4. الإرشاد المهني، والدراسي – الأكاديمي يشكل حاجةً وضرورةً مُناسبةً، مثال مساعدة الطلاب ليدركوا إمكاناتهم الخاصة؛ والتدريب اللازم والمناسب لهم ليستثمروا طاقاتهم إلى أعلى حدودها الممكنة.

إن بعض الأساتذة بالتشاور والاتفاق المُتناغم مع أولياء الأمور؛ والمرشدين؛ والطلبة أنفسهم؛ يستعملون IEPs *برامج تربوية إفرادية Individualized Educational Programs* لوضع صيغة بنيويَّة لعمل الطالب المستقل Structure وخصوصاً الموهوب – من الاتجاه السائد – تماماً كالطلبة الآخرين ذوي الإعاقات الجسديّة أو التعلُّيمية (انظر القائمة 1.6).

ووضع Treffinger ستين مقترحاً لتعليم الموهوبين في صف نظامي، وهذه بعض الأمثلة:

استعمل اختبارات تمهيدية مُسبقة أو اختبارات مَقْدرة: Pretests or Mastery and Ability Tests. ليكتشف جاهزية الطالب ومدى معرفته.

استعمل مجموعات صغيرة ذات طابعَ فردي – تفريدي Individualized للتعلُّم المُبرمَجْ، مستفيداً من الوحدات القياسيَّة كمركبة للتعلم؛ ومن مراكز التعلُّم؛ والدورات المصغرة ولا سيما الموضوعات الأساسية The Basics.

اسمَح باستثمار الوقت المنتظم الذي لا تتداخل به مُقاطعات خارجيَّة كلّ يوم لإنجاز مشروعات فردية؛ وجماعيَّة مُصغَّرة.

أُدخل بطريقة الدَّمج التفكير الإبداعي في صلب كل مادة دراسيَّة.

ساعد الطلبة ليتعلَّموا معنـــى تلك العمليات الفكرية ذات المستوى العالي مثل: *التحليل، التلاحم والتركيب* بين الطرح والنقيض Synthesis؛ والتقييم؛ وخَطِطّ مشروعات مُستقلة تدور حول هذه العملّيات.

ادعَ زائرين مُحاضرين من الخارج Guest Speakers ليصفوا للمشاركين أعمالهم المهنيَّة وهواياهم غير الاعتيادية؛ باعتبارها عناصر إثراء.

استعمل أعماراً زمنيَّة مُختلفة؛ وجولات دراسيَّة للمشاركين؛ وفيما بينهم.

ساعد الطلبة ليفهموا ويُدركوا نقاط القوة لديهم؛ واهتماماتهم؛ وأساليب تعلُّمهم وأنماطه، ومرجعيّاتهم؛ ليصبحوا أكثر شفافيَّة في التعامل مع الآخرين من حولهم.

اكتشف الكثير من وجهات النظر؛ والمواضيع الحديثة والمسْتجدَّة؛ مما يفسحُ الطريق والفُرص لتحليل الحُجَج والبراهين والأفكار والآراء المتباينة والخلافيَّة وتقييمها.

ساعد في إعداد الأهداف الأكاديمية والشخصيَّة.

وكنوع من التحذير Caution؛ لا تحاول أن تجعل من البرنامج السائد العادي Mainstreaming Program؛ تمويهاً أو مظهراً للخداع؛ لعدم تقديم برنامج مُحدَّد متميّز لطلبة مُتميِّزين. وفي ضوء ذلك؛ إذا لم يشعر الموهوبون بمنهج خصوصي مناسب لقدراتهم داخل الصف العادي؛ فإن أحداً لا يستطيع الإدِّعاء بأن المدرسة تُقدِّم لهم ما يتناسب مع احتياجاتهم.

**القائمة (1.6):**

---

**Using Individualized Education Programs (IEPS) With Gifted and Talented Students**

استعمال البرامج ذات السمة الفردية لتعليم الموهوبين إن القانون المدنـــي العمومي 94 - 142؛ "قانون النظام" التربوي السائد للصفوف العادية؛ مشرّع وفَوّض *استعمال البرامج التفريديّة* لكل طالب تمّ تصنيفه بأنه مَعوّق. وقد استفاد من هذا البرنامج الطلبة الاستثنائيون كافة، بما في ذلك المتفوقون والموهوبون في النظام السائد والصفوف العاديّة أما فيما يتعلّق بالمعوقين، فإن برامج التفريد يتم إعدادها بجهود مُشتركة "من الجهاز الإداري المدرسي وأستاذ الطلبة وأولياء الأمور أو من ينوب عنهم؛ ومن الطلبة أنفسهم" حين يُمكن ذلك. ويشارك في التخطيط مستشارون خبراء مثل: الاختصاصي النفسي؛ متخصص القراءة؛ المُعالج اللفظي لمشاكل النطق؛ المرشد الاجتماعي؛ المرشد النفسي التربوي اختصاصي المناهج؛ الطبيب. والاختصاصيون المذكورون أنفسهم كفريق عمل: Team - Work يمكن أن يخططوا لبرنامج تفريدي للموهوبين.

ويحقق برنامج التفريد IEP دليلاً إرشادياً للاختيارات، (وفرز الطلبة للأماكن المناسبة لهم، وحماية لكل مَعوق: اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين: يوريس 1976 - 1977). ويتضمن برنامج التفريد للموهوبين سبعة مضامين.

1. يُقدم مُستويات دقيقة للأداء والتحصيل كما تحددها اختبارات الذكاء؛ والتحصيل، والإنجاز، وموازين القياس، والملاحظة غير الرسمية، وتقارير المعلمين، وأولياء الأمور، والاختصاصي النفسي المدرسي، وغيرهم من المختصين.
2. أهدافاً سنوية، تشتمل على أهداف سريعة المدى وقصيرة وتحتوي على أساليب التعليم ونشاطاته، والمشروعات الفردية المطلوبة من كل طالب كما يظهر ذلك في البند .3.
3. يُقدم خدمات تربوية مَدروسة ومُحددة نابعة من احتياجات الطالب، وتشتمل على استراتيجيات التعليم، أدوات خاصة، مشروعات فردية؛ مهمات، زيارات ميدانية عملية، وغيرها.
4. مدى مشاركة الطالب في الصفوف العادية السائدة مقابل مشاركة في الصفوف الخاصة بالموهوبين ونشاطاتها.
5. التاريخ المتوقع للمبادرة، والمدة الزمنية، لاستمرارية الخدمات المُقدمة.
6. خطوات التقييم ومعاييره الموضوعيَّة من خلال مراجعة البرنامج وتطويره.
7. جدولاً زمنياً مُحدَّداً لقياس مدى تحقيق أهداف البرنامج.

---

## الدوام الجزئي والتكوين المؤقت لمجموعات الطلبة

***برنامج السَّحب والجذب Pullout Program*** إن الشكل القديم للبرمجة *التعلمية* للموهوبين هو الموقف عن قُرب، والترُّقب والتأهُّب، ومع قليل من التعديلات الطفيفة فإن الطلبة المتفوقين في المرحلة الابتدائية يسحبون من الصفوف العادية مرَّة أو مرَّتين أسبوعياً لساعتين أو ثلاث للمشاركة في برنامج إثراء خاص بالموهوبين. بإشراف مركز الموهوبين ومتابعة أستاذ مُنسِّق. وفي أغلب الحالات، يقوم مُنسق واحد بمتابعة ذلك في المنطقة التعليمية؛ ويتخذ خطوات إجرائيَّة لصف يسْحب فيه الطلبة المتفوقون من الصف العام العادي إلى صف خاص بهم في مدرسة أخرى في خلال فترة بعد الظهر ومكان الاجتماع يكون في *غرفة المصادر Resource Room* لتقديمه للطلبة قراءات ومواد خاصة وأدوات ومصادر إثرائية. وكما هو الحال في

الصفوف الخاصة، وفي المجموعات العنقودية للطلبة؛ فإن نشاطات السحب والجذب للطلبة من صفوف عادية إلى صفوف خاصة بقدرات مُحددة فإنها تستهدف إكساب المشاركين نشاطات تعلمية لإثراء الأصالة والإبداع، ومهارات التفكير، ومهارات التواصل الاجتماعي، وتطوير النظرة إلى الذات؛ وفهم القيم.

وإنّ من سخريات القدر؛ أن هذا البرنامج الذي يكون فيه تكوين المجموعة مؤقتاً؛ ودوامهم هو دوام جزئي بين صف عادي عام وصف خاص مُتميز لساعات أو أيام؛ فقد وجّه النُقّاد لهذا البرنامج العديد من الملاحظات النقديَّة سعياً نحو ما هو أفضل منه: (كوكس، دانيال، بوسطن 1985، تول 1991، وايتهام Cox, Daniel, Boston and Toll 1991). وإن هذا هو حل جزئي لمشكلة طلبة متفوقيّن لهم صفة دوام كامل واعتبار كامل. وإن هذا الحل يبدو مُكلفاً من ناحية الرسوم والأقساط وتحديداً راتب منسّق البرامج ومساعديه. وثمّةَ احتكاك إشكالي قد يحدث حين يسمح الأساتذة للطلبة بالغياب عن الصف العادي أو يطلبون منهم التعويض عن ذلك وهذا نوع من العقوبة لمشاركة الموهوبين. وكثير من برامج المتفوقين يُسمحُ فيها بالغياب من مواد ومضامين الصف العادي السائد، نعني: مضامينه الدراسيَّة وفي ضوء ذلك؛ لا تقع عليهم أية مسؤولية فيما غاب عنهم، أو غابوا عنه، من دروس ونشاطات.

ومشكلة أخرى قد تبرز إلى الوجود، وهو شعور الطلبة الموهوبين بعدم الارتياح – أمام أعين زملاء الصف من الطلبة؛ بفضلهم وسحبهم؛ علماً أنّ "التصنيف" يُعرِّفهم بأنهم مُتفوِّقون. ونقدٌ آخر يواجه فكرة سحب الطالب المتفوّق لفترات قصيرة من صف عادي عام إلى صف خاص إثرائي هو أن المناهج تتضمن الكثير من الألعاب التـــي تستهدف الترويج أكثر مما هي تعليمية أو تعلّمية وتحديداً النقص في التدريب النظري في المناهج، (رينـــزولي، ورايس Renzulli and Reis 1991, 1985).

ومن الناحية الإيجابية؛ فإن لهذا البرنامج مزايا جعلته ناجحاً وشعبياً وشائعاً، لأنه جمع بين الطلبة على شكل مجموعات حقّقت التدعيم العقلي والاجتماعي فيما بينهم؛ وقدَم إليهم التدريب الجدير على شكل منوَّعات في الإثراء التعلُّمي. وحين يتم فيه التخطيط المتأنـــي والدَّقيق؛ وتكون فيه التحديات المناسبة لقدُرات الطالب؛ والمناهج ذات السِّياق المطلوب، فإنه يحقق غاياته ويؤدي إلى تطوير فعلي للمهارات بمستوىً رفيع. ومن خلال نتائج البحوث والدراسات حول هذا البرنامج على يد: (فوكهان، فيلدهاوزين، وآشر Vaughn, Feldhusen and Asher 1991).

استنتج هؤلاء الباحثون أن لهذا النظام إيجابيات في الإنجاز والتحصيل والإبداع ومهارات التفكيـــر عند الطلبة وقـــد ذكر الباحثـــون (كوهيـــن، دونكان، وكوهين 1994) مثالاً لـــ: CLUE كبرنامج في منفيس لدراسة العلاقات بين الأقران ــ زملاء الصف وتحديداً لهذا النظام، وباختبار 53 طالباً من الصف 4 - 6 وفي ضوء ثلاثة معايير: نسبة ذكاء عالية كانت (فوق الـــ 127) لكل طالب. إنجاز وتحصيل دراسي (عالٍ 96% فما فوق في مادة أو أكثر من المواد الدراسية). قدرة عقلية فائقة تجسَّدت في الأفكار والمشروعات الإبداعيَّة؛ وحقيبة الوثائق والتوثيق العلمي. ويتقابل الطلبة مع الأستاذ المنسِّق مرتين في الأسبوع؛ ولمدة ساعتين ونصف لكل جلسة لحل ما يطرأ من مشكلات؛ وللبحث في البدائل؛ والمشروعات الفردية، والجماعيَّة. وقد صادف الطلبة تشجيعاً للمراقبة والإشراف والتقييم الذاتـــي لأنفسهم ومجهودهم. وقد نوقشت أيضاً العلاقات الاجتماعيّة التـــي ظهرت في سلوك الطلبة بشكل لافت ومتميّز، سُجلَت لهم بنسبة عالية على المقياس الساسيوميتري الذي أعطاهم درجات ذات شهرة شعبية وقيمة المقياس الساسيومتريك: بدأ مع جهود مورينو لدراسة العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين الأفراد: النجوم والأتباع.

***برامج المصادر وغُرف المصادر* *Resource Programs and Resource Rooms*** كما هو الحال في *مجموعات الطلبة العنقودية*، فإن *برامج المصادر وغرف المصادر* تستعمل بطريقة حُرَّة. وبما أن الطلبة المسحوبين من الصفوف العادية السائدة Mainstreaming Classes إلى صفوف خاصة لساعات مُحدَّدة ذات برمجة عالية تتحدّى قدرات الموهوبين؛ فإن استخدام *برامج المصادر وغرف المصادر* يشكل بؤرة هامة في إعداد *برنامج لموهوبين* داخل تلك الغرُف مستفيداً من مصادرها الثرَّية.

وإن المعنـــى الحالي لهذا البرنامج هو سحب الطلبة على نطاق واسع يشمل المنطقة التعليمية من الصفوف العادية ونقلهم إلى صفوف وبرامج خاصة تتخذ من غرف المصادر مكاناً لها، بمعدَّل جلستين كل أسبوع.

وفي برنامج آنكينـــي بولاية إيوا لتربية الموهوبين (AGATE) ***Ankeny Gifted and Talented Education*** تقوم إدارة البلدية المسؤولة في المدينة بتأمين المواصلات لطلبة الروضة وحتـــى الصف التاسع للمرحلة المتوسّطة؛ ويشتمل البرنامج على أدوات ومُعدّات، وكُتب ومجلاّت؛ ومخبَر علمي؛ ومختبر لتعليم اللغة؛ وألعاب، ونباتات؛ وبيانو؛ ومواد مُتنوعة داعمة لمشروعات مُستقلة خاصة بالطلاب. وقد تضمَّن المنهج الإثرائي للنشاطات الآتية: علم الفلك وصناعة مبسَّطة للتلسكوب؛ المكبر المجهري؛ والصاروخ: إطلاقاً وهبوطاً، من صناعة الطالب نفسه، والصور المتحركة والأفلام؛ والصحافة، وإخراج صُحف مدرسية؛ ولغات أجنبيَّة، وأدب، ومسرح، وتصوير فوتوغرافي (جيونتون Juntune 1981) ويقوم الطلبة بتبديل دوامهم الصباحي إلى مسائي في أيام الأسبوع ليتجنَّبوا النشاطات نفسها في صفوفهم الأصلية.

***دوام جزئي لصفوف خاصة* *Part Time Special Classes*** لقد ناقشنا الصفوف الخاصة سابقاً، (في الحديث عن الدوام الكامل للمجموعات المتجانسة المتشابهة)؛ وهذا البديل المطروح يكون الدوام فيه جزئياً ويخضع لخيارات قصيرة من حيث الزمن مثال *مشروع الأفق* (Horizon في سيتيل). مدرسة ابتدائية للموهوبين، ذات صفوف فيها احتواءً ومسؤولية ذاتيَّة لــ 50 - 70% من اليوم المدرسي. وتتضمن الخبرات المتنوِّعة فيها: مشروعات مستقلّة، مواد دراسية مُتسارعة؛ مجموعات صغيرة للنشاطات الإثرائية؛ وكلها تستهدف تطويراً مُتميِّزاً إبداعياً للمهارات الفكرية العليا.

وإن المنطقة التعليمية في ويتون ويرينْفيل لبرنامج الموهوبين في ولاية إلينوي **Wheaton Warrenville of Illinois** اشتملت على صفوف ذات جذب مغناطيسي شائق كصفوف خاصة للمرحلة المتوسطة والثانوي للمتفوّقين. وكمثال لذلك؛ قدمت المدرسة للطلبة وسائل المواصلات؛ وبرنامجاً مُتسارعاً في الرياضيات؛ ومدرسة ثانية ثانوية قدَّمت حلقة بحث Seminar وصفاً في العلوم الإنسانيَّة؛ وكلاهما يستهدف تداخلاً في المادة الدراسية وتطويراً في المهارات الفكرية العليا.

أما برامج درجة الشرف فتتألف من واحد أو أكثر من الصفوف الخاصة ذات الدوام الجزئي.

***النوادي والمجموعات ذات الاهتمامات الخاصة* *Special Interest Groups and Clubs*** إن معظم المدارس الثانوية في أمريكا فيها مجموعات ونواد ذات اهتمامات خاصة Special Interests وهي قليلة ورُبما نادرة في المرحلة الابتدائية. وإن للأساتذة الواعين لفئات الموهوبين والمتفوقين في أي مرحلة، يُفترض أن يحملوا مسؤولية القيادة الضرورية لتنظيم مثل تلك النشاطات الإثرائية للمتفوقين من ذوي الاهتمامات المختلفة. فهناك نواد للدراما، واللغة الألمانية، والفرنسية والحاسوب؛ ومُنتديات للشطرنج والرياضيات وغيرها. إن الأستاذ كقائد يستطيع تنظيم اجتماعات مع خبراء المجتمع المحلي لتقديم خدمات في الإرشاد وتحديداً الإرشاد المهنـــي والأعمال المُتاحة. ويستطيع تنظيم دورات مُصغرة؛ يقوم بالتدريس فيها أساتذة أو خبراء المجتمع المحليّ وتتناول الاهتمامات الخاصة. مثل: الكتابة والتأليف الموسيقي؛ برمجة الحاسوب؛ صناعة المجوهرات، الملاحة

الفضائية، وموضوعات أخرى مرتبطة بالنواحي الأكاديمية أو المهنية أو الهوايات. ويمكن للمشاركين في الدُّورات أو النوادي الحضور والدوام قبل أو بعد أوقات المدرسة العادية في أيام السبت. ويمكن أن تتضمّن النشاطات أدوات لم تكن في الأصل موجودة؛ فتُستخدم على سبيل المثال قاعة المختبر في المدرسة الثانوية، لمجموعة الفيزياء لطلبة مدرسة ابتدائية.

## الخلاصة

إن هناك نشاطات عديدة "لإثراء" عملية التعلّم وهي عموماً تُناسب فئات الطلبة كافة؛ وليست محصورة بالموهوبين. وإن الإثراء المثمر يجب أن يكون نابعاً من النوعيات الواردة في قائمة الأهداف التـــي سبقَ لنا استعراضها في الجدول (1.5).

إن استراتيجيات الإثراء هي أساليب تواصليّة لتحقيق عملية الإنجاز والتحصيل؛ ومضامين الأهداف.

أما المشاريع المستقلّة فتشتمل على: بحوث علمية؛ أبحاث في المكتبة، فنون، دراما، كتابة إبداعيَّة، وغيرها. ويمكن أن تُعرض الانتاجات الإبداعية للطلبة في المتاحف، والمعارض، أو تطبع في الدَّوريات والمجلات العلمية؛ أو تدخل (ويستينغ هاوس) وهي إحدى البيوتات الأمريكية الشهيرة للإنتاج الإبداعي؛ أو تدخل مُسابقات أمريكا في الإبداع والابتكار.

Invent America Competitions إن مراكز التعليم التجارية أو المبتكرة من المعلمين؛ يمكن أن تُعلّم اللغات، والعلوم، والرياضيات، والحاسوب، والعلوم الاجتماعيَّة، والكتابة الإبداعية، والتذوق الموسيقي، وغيرها.

وتعتبر الزيارات الميدانية والرحلات خبرات تعليمية للطلبة العاديين والموهوبين على حدٍ سواء. وإن من واجب المعلم أو المرشد القيام بتخطيط مُسبق لكل جولة أو زيارة علمية.

ويعدّ برنامج السبت للمربي: Feldhusen أحد النماذج البارزة بين برامج الإثراء التعلمي والتربوي؛ والثانـــي هو برنامج التحدي الجديد في تكساس Feldhusen Super - Saturay Model، The Texas New Challenge Program.

وقد استلفتت الأنظار أيضاً البرامج الصيفية. وقد قام كثير من المناطق التعليمية ومديريات التربية بتقديم دورات صيفية ومعها ورشات عمل للطلبة الموهوبين.

أما مدراس حكام الولايات فهي مدارس صيفية محصورة لطلبة المرحلة الثانوية. وقد باشر كثير من الجامعات بتبنـــي كليات للصغار الموهوبين وتحديداً في الفترة الصيفية وعلى شكل دورات صيفية.

وفي الصيف آفاق عديدة من الخيارات مثل: الموسيقا، الفنون، اللغات، الحاسوب، وغيرها.

وهناك برامج للدروس الخاصة؛ ومرشدون وهي متوافرة في الصيف وفي شهور السنة الدراسية؛ ويمكن أن يكتسب منها الطالب حتـــى لو كان مشغولاً بعمل من الأعمال. ومن مزاياها التفاعل الفردي بين الطالب وخبراء محترفين من المجتمع المحلي بشتـــى المهن والتخصصّات.

حل المشكلة المستقبلي هو برنامج آخر متميّز يساعد الطلبة في توجيههم نحو المستقبل دون ضياع بين الماضي الغابر أو الحاضر الصعب. ويهتم بتقوية الإبداع؛ وحل المشكلات، ومهارات التواصل؛ ومهارات فريق العمل والتعاون.

جولة فكرية طويلة: أسلوب آخر من بدائل الإثراء والتجديد والابتكار ويمتد طيلة شهور العام الدراسي؛ ويتناول مشكلات آنية تحتاج لحل واقعي وقصير الأمد.

الكتب العظيمة للمرحلة المتوسطة والصغار تُقدّم الأدب الكلاسيكي وتقوّي لدى الطلبة مهارات القراءة؛

المسابقات الأكاديمية برنامج مُحدد للمرحلة الثانوية يُثير بين الطلبة حوافز التنافس العلمي البريء من خلال المباريات في

مجالات أكاديمية مُتعدّدة.

المحكمة الوهمية: تدريب قانونـــي للموهوبين الذين يهتمون بشؤون القانون والعدالة؛ ويعلمهم إعداد الوثائق. للمرافعات القضائية، وأصول الدِّفاع، ودور النائب العام؛ وموقف المتهم وغيرها.

وهناك – ألعاب أكاديمية – لتدريب المَلَكات الفكرية؛ وتقديم الطلبة من خلالها إلى مسابقات تبدأ من المنطقة التعليمية وتتوسّع لتشمل الولاية كلها: المحافظة.

وفي مستوى الدوام الكامل لتكوين المجموعات المتجانسة للطلبة؛ برزت المدارس الثانوية ذات الجذب الموسيقي التـــي نجحت في استقطاب الطلبة من واقع التعبير عن احتياجاتهم وتنميتها مع التركيز على الاهتمامات المهنية وسوق العمل، والاهتمامات التربوية.

أما المدارس الخاصة للمراحل الابتدائية والثانوية فقد جمعت بين الإثراء والتسريع للتعلم عند الموهوبين. وقد تفوقت المدارس الخاصة على المدارس الحكومية في تحصيل طلابها؛ وقد تخصص بعضها حصراً بالموهوبين والمتفوقين.

ومن أحدث البدائل للتسريع والإثراء التعلمي أسلوب مدرسة داخل مدرسة للموهوبين الذين يدخلون صفوفاً خاصة بقدراتهم لساعات محدودة من اليوم المدرسي، ثم يندمجون في بقية ساعات اليوم المدرسي في صفوف النظام السائد مع طلبة عاديين في صفوف عادية. أما الصفوف الخاصة فقط بالمتفوقين فقد انتشرت في المراحل الثانوية؛ والمتوسطة، والابتدائية.

وقامت تجربة الدوام الكامل لطلبة ومجموعات غير متجانسة وفي الصفوف فروقات شاسعة في العمر الزمنـــي بين الطلبة إلى جانب الفروقات الفردية المتعددة في كثير من السمات والخصائص؛ ونجح هذا الأسلوب في وصول صغار السن ليتعلموا مع الكبار وبصف دون تمييز بسبب العمر الزمني.

أمّا أسلوب المجموعات الطلابية العنقودية على شكل عناقيد فهي وضع مجموعة من 5- 10 من الموهوبين في نفس الصف العادي مع إعطائهم مهمات دراسية ومشاريع تتناسب مع قدراتهم الاستثنائية. والمناهج تختصر الزمن وتوفر الجهد لتحقيق نشاطات إثرائية.

وقد أصبح واضحاً أن الصفوف ذات الاتجاه السائد الاعتيادي **Mainstreaming** أصبحت تنحو نحو مهمات دراسية خاصة، ومشاريع ونشاطات في الصف العادي لها خصوصياتها والاستفادة من مصادر بيئة أخرى مثل: مراكز التعلم؛ أو مشروعات خاصة. وحمل التحديث التربوي المعاصر؛ أسلوب تفريد التربية والتعليم للطلبة كلهم **Individualized Learning** **IEPs Education and**. ويعطى الموهوبون ما يتحدى قُدراتهم وهم في صفوف عادية.

وقد وضع المربي: تريفنغر اقتراحات على شكل بنود للطلبة الموهوبين تحديداً؛ وهم في الصف العادي؛ السماح للطلبة باختيار المواد التـــي يعرفونها. استعمال مراكز التعلم؛ والدورات القصيرة. الاهتمام بالمشروعات الدراسية المستقلة. مساعدة الطلبة ليفهموا ويدركوا نقاط القوة لديهم؛ واهتماماتهم، وميولهم؛ وطبيعتهم التعلمية.

أمّا خيارات المجموعات الطلابية ذات الدوام الجزئي فإنها تشتمل على: برامج سحب الموهوبين وإرسالهم إلى غرفة المصادر العلمية والدراسية التـــي يجدون فيها ما يتحدّى قُدراتهم المتميزة وهي شائعة على وجه التحديد في المرحلة الابتدائية ومُحددة بالمتفوقين ذوي الطاقات غير الاعتيادية. ويتم سحبهم وإرسالهم بفترات زمنية مبُرمجة مرتين بعد الظهر من كل أسبوع. وقد قدّم بعض المربين ملاحظات نقدية حول هذا الأسلوب، فاعتبروه حلاً جزئياً لمشكلة موهوبين هم في درجة التفوق طوال أيام

الأسبوع والسنة.

وتأتـــي تجربة الصفوف الخاصة بنوعيها الدوام الجزئي Part -Time والدوام الكامل Full - Time وقد كان مثالها: طلبة المرحلة الابتدائية من الموهوبين الذين يحضرون صفوفاً خاصة في جزء قصير ومحدود من ساعات اليوم المدرسي. وطلبة المرحلة الثانوية المتفوقين الذين في صف خاص على امتداد المنطقة التعلمية كأسلوب للتسارع التعلّمي في الرياضيات والعلوم الإنسانية تحديداً. وتأتـــي برامج درجة الشرف التـــي تُستخدم بدوام جزئي في صفوف خاصة.

وقد ظهر في نهاية المطاف تجارب وأساليب جديدة وهي نوادٍ ومجموعات طلابيَّة من ذوي الاهتمامات المتميزة الخاصة Special Interest Groups. وتشكل مخرجاً للطلبة الذين تصل الحماسة والحافز؛ والقدرات الاستثنائية لديهم حدوداً تتجاوز المُتعارف عليه للصفوف السائدة العادية.

## مصطلحات الفصل السادس

| الإنكليزية | العربية |
|---|---|
| A.G.A.T.E: Ankeny. Iowa Gifted and Talented Education Program | برنامج آنكينـــي إيوا لتربية الموهوبين والمتفوقين |
| Access | مدى تحقيق الغاية/ إمكانة هائلة لتحقيق المرغوب فيه/ الدخول عبَر |
| Achievement Test | اختبار الإنجاز والتحصيل |
| Advantages and Disadvantages | فوائد ومساوئ |
| Positives and Negatives | إيجابيات وسلبيات |
| AIDS | مرض الإيدز (نقص المناعة) |
| Aptitude Test | اختبار الاستعدادات الكامنة |
| Attitudes Test | اختبار الاتجاهات |
| B.B.G: Badger Brain Games | برنامج ألعاب لتدريب المهارات العقلية |
| Basic and Advanced Rocketry and Aviation | الأساسيات المتقدمة في علم الصواريخ والملاحة الفضائية |
| Brain Storming | العَصْف الدماغي الاستثارة الفكرية التحريض الذهنـــي الاستفزاز العقلي |
| C.F.K: College For Kids | جامعات وكليات للصغار |
| C.P.S. Creative Problem Solving | نموذج حل المشكلات الإبداعي |
| Camouflages | تمويه أو مظهر للخداع |
| Career Exploration | اكتشاف فرص العمل المهنـــي المتاحة |
| Caution | التحذير والحذَر من |
| Cluster Grouping | أسلوب في تكوين الطلبة كمجموعات (عنقودية الشكل) |
| Community Professionals | متخصصّون من المجتمع المحلي (الجماعة) |
| Competitions | منافسات – مسابقات |
| Computer - Logo | اللوغو: لغة من لغات الحاسوب |
| Cosmos | مخلوقات |
| Demonstrated By | تجسّدَتْ بـــ |
| Dinosurs | الديناصورات (حيوانات حفرّية منقرضة) |
| Disadvantaged–Economically | من خلفيات اقتصادية محرومة |
| Elective (of Cholces) | اختياري – خياري |
| Exclusive | محدود – يحذف – مانع – بلا/ما عدا – مُتضاد مع |
| F.P.S: Future Problem Solving | برنامج حل المشكلات المستقبلي |
| Feed Back | التغذية الراجعة – ردود الأفعال والآراء من الآخرين |
| Financial Aids | إعانات/ مُساعدات مالية |

| | |
|---|---|
| Focus on - Zero IN - ON | تتمحور حول، تتركز في |
| Friction | احتكاك إشكالي |
| G.P.A. Gifted Program Admission | برنامج قبول الموهوبين بامتحان (اختيار الأوائل) |
| Grouping | تكوين مجموعات في ضوء معايير مُحددة |
| G-T Programs | البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين |
| Guest Speakers | محاضرون زائرون |
| Heterogeneous Grouping | تكوين مجموعات غير متجانسة وغير متشابهة |
| Hispanic Americans | الأمريكيون من أصول إسبانية (من بور توريكو، وجزر الهند الشرقية وغيرها) |
| Homogeneous Grouping | تكوين مجموعات متجانسة – متشابهة |
| Honors Programs | برامج درجة الشرّف |
| I.E.P: Individualized Educational Programs | برامج فردية (تفريدية) تربوية |
| I.L.V. International Language Village | القرية الدّولية لتعليم اللغات |
| Idioms | مُصطلحات |
| Inclusive | شامل – متضمّن – مُحتوى على |
| Interdisciplinary Approach | أسلوب التداخل العلائقي بين العلوم أسلوب الترابط بين العلوم. |
| Ironic | من سُخريات القدر |
| Learning Centers | مراكز التعلم |
| Mandated | شرّعت قانونياً – فوّضَتْ سلطةً |
| Mentors and Mentorship | المرشدون الناصحون، والإشراف الإداري أو الإرشادي على الطلبة |
| Mini - Courses | (دورات مُصغّرة) |
| Miscellaneous Materials | مواد متنوعة داعمة (للدراسات والبحوث) والتطبيقات |
| Multi - Age Class Rooms | صفوف بأعمار زمنية مُتعدّدة |
| Mutual Agreement | اتفاق ودّي – رضائي للطرّفين بقناعة |
| N.P New College Program | برنامج التحدّي الجيد بجامعة تكساس (برنامج أيام السبت) |
| NASA: North America Space Agecy | الناسا: وكالة الفضاء لشمال أمريكا |
| Need and Interests | احتياجات، واهتمامات |
| Noncompetitive | غير تنافسية |
| Oral Presentation | تقديم (محاضرة شفوية) |
| Original Research | بحث أصيل ومُتقن |
| P.A.L.S: Purdue Academic Leadership Seminars | حلقات بحث للقيادة الأكاديمية بجامعة بوردو |
| P.C.P: Purdue Credit Program | برنامج ونقاط وساعات مُعتمدة بجامعة بوردو |
| P.C.S: Purdue Credit Seminars | حلقات بحث تابعة لجامعة بوردو |

| | |
|---|---|
| P.U: Purdue University | جامعة بوردو |
| Planetarium | صالة للنظام الشمسي والكواكب يعرض صوراً مرئية (صوتية ولونية) (بلانيتيريوم) |
| Plants | نباتات |
| Portfolio | حقيبة الوثائق العملية والمراجع (التوثيق) |
| Post - Tests | اختبارات بعدّية لاحقة |
| Pre - Tests | اختبارات مُسبقة – قبلية |
| Pros and Comps: Merits and Demerits | المزايا والعيوب: وجها المقارنة |
| Research Paper | ورقة بحث (دراسة علمية) |
| Rhyme | السّجع (ذو القافية) |
| Rhythm | الإيقاع |
| S.R.S.G.T.: Summer Residential Scholl For Gifted Teenagers | المدارس الداخلية الصيفية للموهوبين الشباب (المراهقين) |
| Self Directed Learning | التعلّم الذاتي |
| Self Expression | التعبير الذاتي |
| Stand By | الترقّب موقف على الحياد ومُستَنْفَزْ |
| Super Saturday Plan | خطة (يوم السبت) المتقدّمة الرائدة |
| Supplementary Texts | كُتب دراسيّة أو مقرّرات إضافية |
| Tendencies Test | اختبار الميول |
| Mastery Ability – Test | اختبارات مقدرة – قدرة |
| Updated Portfolios | حقيبة توثيق حديثة/ ملفات مصادر حديثة |
| VIA | بوساطة/ عبَر/ من خلال |
| Video - Graphy | فن التصوير للفيديو بكاميرات خاصة به |
| Work - Books | دفاتر تمارين وتطبيقات عملية |

# نماذج المناهج
# CURRICULUM MODELS

*يشير البحث إلى أنّ إمكانية التفوق على أنواع السلوك لدى الموهوبين في محيط المدرسة الواسع تكون أفضل من تلك النسبة الصغيرة التـــي يتم اكتشافها فيها من خلال الدرجات العالية في اختبارات الذكاء والإنجاز.*

جوزيف رينـــزولي وسالي رايز (1985)

إن نماذج المناهج تُقدّم أساساً نظرياً يتم من خلاله تخطيط دقيق لبرامج ونشاطات الإثراء. وسيتضمن هذا الفصل: عشرة نماذج منهجية باختصار وإيجاز وسنلاحظ من مضمون النماذج نوعاً من الثبات والتسلسل المُكتشف والتكامل مع غيرها من النماذج والأساليب مما يُحقق للمعلم – المُنسّق الاستفادة من نموذجين أو أكثر بالوقت نفسه ليتمكن من تطبيق ما يراه مناسباً لخصوصيات الطلبة واحتياجاتهم. مثل: *نموذج الإثراء الشامل* للمدارس كافة أو للمدرسة كلها: (رينـــزولي 1994، ورايز 1985 Renzulli and Reis) *النموذج الهرمي*: (كوكس، دانيال، وبوستون Cox, Daniel and Boston). *نموذج التعلّم المستقل*: (بيتس 1985 ,Betts 1991) وغيرها من النماذج؛ قدّمت وما تزال؛ قاعدة لفلسفة البرامج الفعّالة؛ وتوصيات لأساليب مُختارة؛ ومضامين لمناهج مناسبة لاحتياجات الموهوبين، وتحديات دقيقة لخطوات التطبيق لخطّة العمل إثراءً أو تسريعاً. وكمثال لأهمية النماذج؛ فإن نموذج – رينـــزولي للإثراء الشامل المدارسي كافة بَسَطَ تفاصيله في كتاب اشتمل على خمسمائة واثنين وعشرين صفحة؛ (رينـــزولي ورايز 1985) وكتاب آخر بـــ 379 صفحة (رينـــزولي 1994) وجاءت بقية النماذج لتقدم العديد من الاقتراحات العملية؛ والتوصيات تاركة بيد المعلم – المُنسّق The Teacher - Coordinator الحرية ليضع النموذج المناسب، في المكان المناسب، مع الطالب المناسب، والمستوى، والحاجة، والزمن، والظروف، والسّياق المناسب له. وفيما يلي نستعرض أبرز نماذج المناهج:

1. النموذج الثلاثي (رينـــزولي، ورايز Renzulli and Reis Enrichment Triad - Model 1977)
2. نموذج الإثراء المدارس كافة أو المدرسة كلها (رينـــزولي، ورايز 1985- Renzulli and Reis 1997 School wide Enrichment Model).
3. النموذج التعدّدي للأصناف التراثية (رينـــزولي Multiple Menu Model (Renzulli 1988
4. النموذج الهرَمي (كوكس، دانيال، وبوستون Cox, Daniel, Boston 1985)
5. نموذج بوردو – ذو المراحل الثلاث للإثراء (فيلدهاوزين، كولوف 1986, 1995, 1996 .Feldhusen, Kolloff Purdue .3 Stage Enrichment. M).
6. نموذج البيان العقلي (غيلفورد، وميكر 1967، 1977، ميكر 1969، ميكر وميكر 1986) (Guilford, Meeker Structure

.of Intellect Model)

7. نموذج تريفنغر لتنمية التوجّه الذاتـــي تريفنغر (1975) Treffinger's Model for Increasing Self - Directedness.

8. نموذج المتعلم المستقل (1985 - 1991) بيتس Autonomous Learning Model Betts

9. نموذج وليامز لتطوير العمليات الفكرية والشعوريّة والتفاعل(1982 - 1970 - 1986) Willam`s Cognitive Affective Interaction Model For Development.

10. نموذج الأقطاب التوئمية للمواهب المتعدّدة (شيليشتَر وبالمار 1993 - 1997 Schlichter and Palmer)

11. البرمجة على المستويات الرباعيّة للقدرة (تريفنغر، وسورتور 1992 Trefinger and Sortore)

## النموذج الثلاثي رينـــزولّي، ورايز

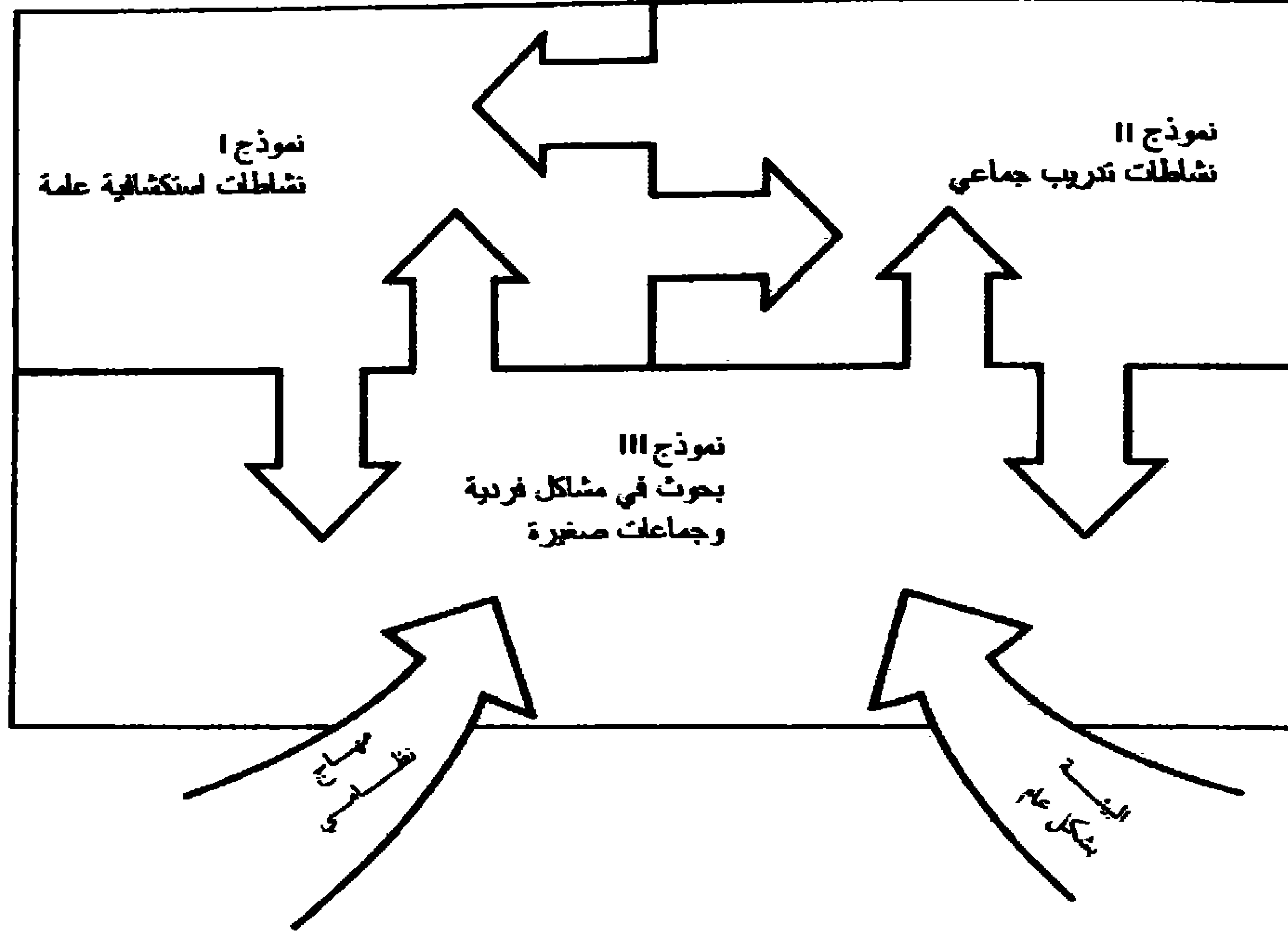
*يعتبر النموذج الثلاثي* الذي أسّسه رينـــزولي (1977 ثم انظر رينـــزولي ورايز 1985-1977) من أوسع النماذج انتشاراً لتعليم الموهوبين وتربيتهم، وتحديداً فيما "يجب عمله" للطلبة المتفوقين:"What To Do " وقد طُبّقت الخطة مع طلبة المرحلة الابتدائية ويمكن ببساطة تطبيقها في المرحلة الثانوية أيضاً.

### النموذج الثلاثي في المدرسة الابتدائية

هناك ثلاث خطوات مُتسلسلة ومتتابعة الترابط في هذا النموذج وهي تمثل قيمة نوعيّة وتتضمّن: النوع (1): Type.1. إثراء، نشاطات ذات طابع استكشافي ليكتسب الطالب من خلالها موضوعات رحبة الآفاق ومتنوعة الاهتمامات والمجالات. النوع (2): Type.2 إثراء، نشاطات وتدريب للمجموعة في تطوير العمليات العقلية، والوجدانية – الشعورية، مثل:الإبداع؛ ومهارات البحث العلمي. النوع (3): Type.3 الإثراء؛ التحقيق والبحث في مشكلات "قائمة وواقعية وشبيهة في طبيعتها بالمشكلات التـــي يقوم بها باحثون علماء بتوثيق علمي ذي مصداقيّة وهدف في ميادين البحوث أو الفنون المُحدّدة". (رينـــزولي: Renzulli 1977). وجديرٌ بالذكر أن، النوع (1) والنوع (2) من النشاطات موجود؛ وصالح للاستعمال مع نوعيات الطلاب كافةً. واكتشف أولين شاك، ورينـــزولي: Olenchak And Renzulli (1989) أن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة والتعلم قد تحسّنت بشكل قياسي نتيجةً لتطبيق الإثراء ونشاطاته للنوع (1) والنوع (2). أما النوع (3) للإثراء، فإنه يستلزم شروطاً واستعدادات مُسبقة عند الطلبة مثل: الإبداع، القدرة، الطاقة الكامنة؛ الاستعداد المُختزن عند الطلبة.

## النوع I للإثراء

ثمَّةَ ثلاثة أهداف لهذا النوع: (1) تعريض الطلبة لموضوعات ليست من المنهج الطبيعي المدرسي. (2) أن تكون نشاطات الإثراء للطلبة كافّة دون تمييز. (3) دعوة الطلبة ذوي الحافز الذاتـــي العالي وغير الاعتيادي ليتوجّهوا نحو النوع الثالث الذي يتمَحوَرُ حول مشروع مستقل وطبيعيٌ أن يُدرك الموهوبون أن دورهم هو اكتشاف الميادين غير المعروفة – والتعرّف عليها؛ وتعريفها بشكل علمي مُحدّد. وهناك بين الطلبة المتفوقين من وصل إلى مستوى النوع الثالث وحققّ فيه بعض الإنجازات مثل: (التصوير الفوتوغرافي بأنواعه، الرحلات الفضائية؛ الحاسوب). وبهذه الحالة، فإن النوع الأول: سيضع الطلبة أمام ميادين جديدة.




**الشكل 1.7**: نموذج رينـــزولي للإثراء النموذج الثلاثي للإثراء رينـــزولي: دليل لتطوير البرامج الدفاعية للموهوب والمتفوق، مركز مانسفيلد عام 1977 مطبعة التعلم الخلاق 1977 – أعيد الطبع بالأذن.

أما مراكز المصادر فيجب تزويدها بأحدث الكتب، والدّوريات والمجلات العلمية، وكل ما تُنتجه دور النشر والطباعة والترجمة والتأليف والإعلام والاتصالات والتوزيع والبحوث والموضوعات راجع ملحق (1.7) بنهاية هذا الفصل، والمتضمنة آراء واقتراحات المربين: رينـــزولي، ورايز، وبيرنس Renzulli Reis And Burns (1987) والمتضمنة ما يزيد على 200 مجال تفتح الآفاق أمام إمكانات مُدهشة، ولكل منها مستوياتها الخاصة، (مثل، اللغات الأجنبية، التاريخ) وقد تمّ هذا الاختيار لمضمون القائمة من خُبراء، وتربويين؛ وطلبة؛ بحيث يمكنهم الدراسة بشكل فردي – تفريدي أو جماعي – على شكل مجموعات.

وهناك مجال آخر للاستكشاف والاطلاع يُزوّد الطلبة بمصدر آخر للإثراء وهو الخبرات الميدانيَّة بحيث يقوم الموهوبون بمقابلة أفراد مُتخصصين بميادين عديدة؛ ولديهم طاقات مُتميزة ديناميكية؛ ويواجهون يومياً مشاريع تتضمن حلولاً لمشكلات على مستوىً رفيع؛ ويكون منهم فنانون وممثلون مسرحيّون ورجال أعمال، ومديرو مؤسسات، ومالكو مطاعم ومشاريع، وغيرهم. ويؤكد: رينـــزولي بأن القصد ليس مقابلة أصحاب هذه المهن ورؤية أشكالهم ووجوههم، بل انخراط الوفير الكثيف من مهن الحياة، وفعاليات المجتمع. (راجع الملحق 1.7 بنهاية هذا الفصل) إن تصميم النوع الأول يستلزم جُهوداً وبراعة فائقة.

## النوع الثانـــي للإثراء

إن الهدف من هذا النوع الثانـــي للإثراء تدريب المجموعة من خلال نشاطات عمليَّة لتطوير مساحات واسعة من المهارات الفكرية والعمليات الوجدانية – الشعوريَّة (رينـــزولي ورايز 1997) علماً بأن الأبعاد من مهارات، وقدرات، واتجاهات، واستراتيجيات، يجب أن يتم تطويرها لدى *الطلبة كافة*. "وإن زيادة وتيرة التطوير والتسريع من خلال البرامج المناسبة يجب أن تستهدف مجموعة الموهوبين". (رينـــزولي، ورايز 1985) ويشتمل النوع الثانـــي أيضاً ـــ المشروعات ذات الصفة الاستقلالية

مثل: تقنيّات كتابة النص المسرحي؛ صناعة الحرير وغربلته واستخدام الأدوات العلمية؛ وحدّد رينـــزولي مهارات مُحدّدة في خمسة مستويات راجع جدول 1.7.

في الصفحة التالية، والتـــي ستساعد الطالب الموهوب لتحقيق أهداف النوع الثالث للإثراء؛ والذي بدوره يساعد *الطلاب كافةً.*

وهناك اهتمام إضافي بالجانب الوجدانـــي الشعوري وسيتم شرحه تفصيلياً في الفصل القادم – الثامن – ويتضمن مساعدة الطلاب في تحسين (مفهوم الذات) لديهم: Self Concept وشعورهم بالتقدير الشخصي؛ وتطوير القيم والعلاقات الحميمة الوجدانية فيما بينهم وبين غيرهم؛ ورفع مستوى التوعية لديهم عن مشاعر الآخرين؛ ووجهات نظر الطرف الآخر: The Other Side بما في ذلك: الفئات المعوقة؛ وتنمية حوافزهم المهنية، والتربوية، من خلال تقوية ثقتهم بأن مقاليد الأمور تكمن في إرادتهم؛ وحيث تكون الإرادة يكون الطريق في المثل البريطاني: (ديفيز Davis 1986).

**جدول 1.7:** مستوى النوع الثانـــي

| | |
|---|---|
| *التدريب العقلي والذهني* | |
| 1 | مهارات التحليل |
| 2 | مهارات التنظيم والإدارة |
| 3 | مهارات التفكير النقدي |
| 4 | مهارات الإبداع |
| *التدريب الوجدانـــي – الشعوري العاطفي* | |
| 5 | المهارات الشخصية الداخلية الوجدانية |
| 6 | المهارات الشخصية في العلاقات مع الآخرين |
| 7 | التعامل مع الأحداث الحرجة الصعبة |
| *تعلّم كيف نتعلّم التدريب* | |
| 8 | الإصغاء، الملاحظة، الوعي والإدراك |
| 9 | أخذ الملاحظات؛ والخطوط الرئيسية |
| 10 | المقابلات وإجراء المسوح الدراسية |
| 11 | تحليل البيانات والمعلومات وتنظيمها |
| *تطوير بحوث مُتقدمة وأساليب للمراجع* | |
| 12 | التحضير لبحوث النوع الثالث |
| 13 | مهارات المكتبة والمطالعة والمراجع |
| 14 | استعمال المصادر للمجتمع المحلي والجماعة |
| *تطوير الاتصالات الكتابية واللفظية والبصرية* | |
| 15 | تطوير مهارات التواصل الكتابية |
| 16 | تطوير مهارات التواصل اللفظية |
| 17 | تطوير مهارات التواصل البصرية |

**ملاحظة:** طبع هذا الجدول مقتبساً من (رينـــزولي) مع موافقة مطبعة التعلّم الإبداعي.

وكثير من برامج الموهوبين تتمحوْر حول النوع الثالث للنموذج الثّلاثي ونشاطاته: الإبداع، مهارات التفكير، التطور الوجدانـــي – الشعوري، وغيرها. وكتب رينـــزولي، وسميث Renzulli and Smith (1978) مقالاً بعنوان: تطوير برامج دفاعيّة للموهوبين؛ وحذّرا من أن التركيز على النشاطات حتماً ليس شكلاً دفاعياً عن البرامج كما يظن بعضهم؛ وهذا بدوره يقودنا إلى النوع الثالث للإثراء.

### النوع الثالث للإثراء

إن المستوى الثالث الإبداعي يضع الطالب المتفوّق في درجة باحث علمي، يتصدّى لمشكلة واقعيّة، أو فنّان يقوم بإبداع إنتاج فنـــي أصيل؛ وليس فقط مجرد مستهلكين للمعرفة أو زبون لها. مثال من أجل إعداد مشروع للبحث؛ ليس *مطلوباً* من الطلبة الموهوبين أن يستفيدوا من دوائر المعارف Encyclopedias أو الكتب المقرّرة الدراسية، أو المصادر الأخرى التـــي يستفاد منها لكتابة التقرير. لكنّ المطلوب من الطلاب الموهوبين استعمال مادة خام ومعلومات وبيانات: كمصدر أساسي لهم؛ وفي ضوئها يصلون إلى استنتاجات متأنية ودقيقة.

ويجب أن يلعب الطالب دوراً ناشطاً وفعّالاً في صياغة المشكلة؛ وفي تصميم خطّة البحث؛ أو النماذج الفنيّة؛ وتخطيط الإنتاج النهائي. ويقوم المعلم "كمرشد جانبـــي" بمساعدة الطالب في توضيح مشكلة البحث أو مشروع الدراسة؛ وتحديد المواد والمصادر؛ أو الأدوات العملية؛ ويوصي بمصادر خبيرة من المجتمع المحلي. وقد قدّم (رينـــزولي 1994) عشر خطوات تساعد المعلم لإرشاد الطالب الموهوب من خلال النوع الثالث للمشروعات؛ وتظهر تلك الخطوات في الجدول 2.7 التالي:

**جدول 2.7** خطوات مساعدة الموهوب لمشروعات النوع الثالث

| | |
|---|---|
| 1 | قيّم، حاول أن تجد؛ ساعد لخلق اهتمامات الطالب |
| 2 | قُم بإجراء مقابلة لُتحدّد نقاط القوة في الاهتمامات |
| 3 | ساعد الطالب لإيجاد سؤال للبحث |
| 4 | طوّر خطة بحث مكتوبة |
| 5 | ساعد الطالب لتحديد مكان للمصادر البحثية العديدة. |
| 6 | قَدّم للطالبُ مُساعدة في أساليب ومناهج البحث |
| 7 | قدّم للطالب عَوناً إدارياً |
| 8 | ساعد للتعرّف المُحدّد للإنتاج النهائي والمُخرجات |
| 9 | قدّم تغذية راجعة وسرّع عملية التعلم |
| 10 | قيمّ إنتاج الطالب طبقاً لمعايير |

إعداد المربـــي رينـــزولي Renzulli (1994) بموافقة دار التعليم الإبداعي للطباعة والنشر.

## مُخرجات للإبداع

إن من الضروري أن يكون أمام الموهوبين جمهور من الحضور؛ ليقدّموا إنتاجهم وحصيلة جهودهمّ النوع الثالث؛ كما هي الحال مع الفنانين الكبار، والعلماء، ومتخصصين آخرين وإن الطلبة الموهوبين مُوجهون بطبيعة تكوينهم نحو الإنتاج. وقد يتريّثون قبل إبراز إنجازاتهم المتميّزة؛ ويسعَون للتأثير في شريحة مُعيّنة من المجتمع وجمهوره الحضور.

وإن المنظمّات المحلّية كالجمعيات التاريخية أو العلمية؛ أو مجموعات الفنانين قد تكون (الجمهور المناسب) للموهوبين وإنتاجهم.

ويمكن للمتفوقين والموهوبين أن يعرضوا حصيلة مشروعاقم، وإنتاجهم في متاحف الأطفال؛ أو الأسواق التجارية أو في مداخل وقاعات المستشفيات؛ أو في مبانـــي المنطقة التعليمية ومدارسها؛ وقاعاقا. وتقوم مجلات الأطفال؛ والمجلات المحلّية والصحف في احتضان إنتاج الموهوبين ونشره وفي حال عدم وجود معارض لإنتاج الموهوبين في الفنون أو العلوم؛ فإن المعلم النشيط المتخصص بالتعامل مع الموهوبين يقوم بالتنسيق والمقدرة بإيجاد الأماكن المناسبة لعرض واستيعاب إنتاج الطلبة الموهوبين. إن الصحف المحلية التـــي تنشر القصص ذات الاهتمام الإنسانـــي لن تكون ضرراً، بل نَفعاً وشُهرة لاستيعاب إنتاج الموهوبين وبرامجهم. وتزداد ثقة الموهوبين بأنفسهم وإنتاجهم حين يجدون جمهوراً يحمل لهم التقدير الصادق للتفوّق الذي يقدمونه بأشكال مختلفة؛ وخصوصاً في الإنتاج الدرامي، والكثير من النوعيات الإبداعية الأخرى؛ التـــي تنتشر في المستشفيات والمؤسسات ودور الرعاية لكبار السن؛ ويمكن دعوة رجال الإعلام وأجهزته لينقلوا للناس نماذج من إنتاج الموهوبين. وكما أشرنا في الفصل السادس – السابق بأن أفضل جمهور يحيط بالموهوب هو: الطلاب الرّفاق في صفّه ومدرسته. مثال: يستطيع الطالب الموهوب تقديم إنتاجه الاستثنائي من خلال لوحات فنيّة أو أفلام فيديو، أو نماذج للأهرامات، أو تقارير وأبحاث علمية أو مسرحيّات أو نشاطات مدرسيّة عبر العام الدراسي بأكمله.

## النموذج الثلاثي للمرحلة الثانوية

*إن النموذج الثلاثي للمرحلة الثانوية* يشتمل على ثلاثة أنواع؛ شأنه في ذلك شأن النموذج الأصلي الذي ابتكره (رينـــزولي، ورايز 1986) وهو يتطلب تنظيماً إدارياً مدرسياً على شكل صفوف يتم فيها اختيار المتفوقين لكل مادة دراسية[1]. وقد تعرَّض الفصل الرابع لهذا الكتاب لطرائق الانتقاء المُقترحة للطلبة الموهوبين، تحت عنوان "خطة التعرّف على الموهوبين، من خلال الانتقاء من عدد كبير"؛ طبقاً لمعايير دقيقة: القدرة، الإنجاز والتحصيل، نتائج اختبارات الإبداع، ترشيح رفاق المدرسة، تزكية المعلمين، تزكية أولياء الأمر؛ إن الطلبة الموهوبين المخُتارين بانتقاء معياري للنوع الثالث للنموذج الثلاثي يخضعون لإعداد توجيهي مُسبق ويتم ذلك بطريقة جماعية لمجموعة الطلبة الموهوبين أو: بشكل فردي.

وإن الصفوف الخاصة ذات التكوين الذاتي؛ لكل مادة دراسية؛ تدرّس فيها المناهج العادية التـــي تلتزم تسريع التعلّم؛ وتوفر الوقت الثمين لتطبيق نشاطات النوّع الأوّل والثانـــي للنموذج الثلاثي كما سبق أن شرحنا مضمونَهُما؛ والتـــي يشارك بها بعضُ المتطوعين المبدعين.

وقد أصبح واضحاً بأن النوع الثالث للنموذج الثلاثي يعتمد على المشروعات المُستقبلّة للطلبة ويتصف بدرجة رفيعة من المستوى النّوعي المُتميّز في مضامين نشاطاته وموضوعاته؛ ويتطلب إرشاداً نفسياً تربوياً يتناسب مع ظروف الطلبة ومستوياقم واحتياجاقم. وإن إنتاج هذه النماذج الخاصّة بالطلبة الاستثنائين يمكن طبعه في الدّوريات العلمية والمجلات المتخصصة، لأنه إضافة مرموقة للمعرفة ذات واقعيّة ومغزى. (رايز، ورينـــزلي 1986)

[1] ظهرت فكرة فرز الموهوب عدة مرات في هذا المقطع – في رايز ورينـــزولّي (1986 ص274) ملخص تعريف "من السهل التفكير أهم في القمة 15-20% من مجموع السكان سواء في قدراقم العامة أو في موضع أو أكثر منها في القوائم الكبيرة من الإنجاز المدرسي أي الرياضيات والعلوم والفنون اللغوية".

## نموذج الإثراء الشامل لكافة المدارس

يشير رينـــزولي، ورايز (1985) إلى أن هذا الأسلوب في الإثراء يَتمحْور حول الجانب العلمي – المعرفي في برنامجه؛ وهو تطوير لأسلوب آخر هو أسلوب الباب الدّوار.

وقد ذكر أحد المربين بأن *نموذج الإثراء الشامل* لكافة المدارس SEM هو واحد من أبرز النماذج المعاصرة التجديديّة لتربية الموهوبين وتعليمهم، ديفيز 1981؛ وقد برزت شعبية هذا النموذج وشهرته للأسباب التالية:

طريقة رينـــزولي في انتقاء الموهوبين واختيارهم، من خلال غربلة عدد كبير أشبه ما يكون: بحوض السّباحة وإمكانية التعرّف الدّقيق إليهم. وكما لاحظنا في فصل سابق للكتاب هو الفصل الرابع فإنه يتم انتقاء 5% من طلبة المدرسة شتاءً بعد أن يتوقف قلق المعلمين حول مشكلة التعرّف على الموهوبين؛ حتـــى الشتاء من العام التالي أي السنة المدرسية القادمة. وإن أسماء الطلبة الذين يتم اختيارهم يبدؤون التدريب من خلال نشاطات تعلميّة جذابة يكون بعضها أسلوب السحب من الصف إلى أماكن وبرامج أخرى وسُرعان ما يبدأ أولياء الأمور؛ والطلبة بانتقاد طريقة الاختيار ويرون فيها نوعاً من الانحياز لفئة أرستقراطية بتمييزها الخاص غير العادل.

15 - 20% من الطلبة يتم اختيارهم إلى حوض المتفوّقين؛ وقد تسعى كل مدرسة بطريقتها الخاصة لاختيار الموهوبين فيها والتعرّف إليهم. وقد تطرق رينـــزولي، ورايز (1985) في الفصل الرابع من هذا الكتاب إلى طريقة التعرف لاختيار الموهوبين والمبدأ العام هو تضمين الطلبة وتجميعهم؛ وليس عزلهم أو إبعادهم: وخصوصاً في موقف الشك. وحين يبرز طلبة موهوبون يرغبون في أداء مشروعات استقلالية يصبحون تابعين أتوماتيكياً إلى حوض المتفوّقين. والاختيار الانتقائي للطلبة المتفوقين يدور على مدار السنة الدراسية، وبذلك يدافع عن اتهامه بالتحيز وعدم العدل للنّخبة والمزية البارزة.

في نموذج الإثراء للمدارس والمدرسة كافة هو المد التدريجي لفئات 1 - 2 مع صفوف الفئة 3. وهذا الإثراء العام يُعرض لمجموعات عليا من الطلبة؛ والاهتمامات ؛ والمدى الزمني؛ وقدرة الصفوف أو المدرسة على الاستيعاب.

وهناك توجه إرشادي تمهيدي للطلبة يظهر في القائمة الإضافة الداخلة منه؛ في 1.7 التالية؛ وهي شرح توضيحي للنموذج الذي يُشار إليه (بالنموذج الإثرائي الثلاثي) ويضم فيه مشاركين موهوبين من النوع 1 والنوع 2 ليصبحوا مُندمجين في النوع 3.

**القائمة 1.7:**

---

**نموذج الإرشاد الشامل: توجيه وإرشاد للتلاميذ كافة**

صباح الخير، اسمي ..كذا... وأنا هُنا في مهمّة شرح برنامج الإثراء لكم اليوم. هل رأى أحد منكم هذا الإعلان؟ على بابي؟ (ويرفع المُرشد المحاضر لوحةً وعليها): النموذج الثلاثي للإثراء.حسناً، هذه صورة للنموذج نستعملها لبرنامجنا في الإثراء التعلّمي. هل يعلم أحدٌ منكم ماذا *نعنـــي بالإثراء*؟... حديثنا سيكون حول هذا النموذج الثلاثي في إثراء التعلّم.

ثمة ثلاثة أنواع رئيسية لهذا النموذج، وكأجزاء فيه؛ النوع الأول من النشاطات ستجعلكم جميعاً في اتصال كامل مع موضوعات وأفكار، ومجالات، لم تسمعوا بها سابقاً... وقد تتعلم عن هندسة التصاميم الأنثروبولوجيا (علم الإنسان والبيئة)، تاريخ الفنون؛ ومواضيع أخرى؛ وإن هذه المواضيع هي *لكم جميعاً*.... وقد تكون فيلماً، أو حديثاً خطابياً، أو صوراً متحركة؛ أو عرضاً في الصف الدراسي أو إعلاناً جذاباً جميلاً.... وإذا بدأ أحدكم الآن يشعر باهتمام بالنوع الأول للنموذج؛ فيجب أن يُخبر أستاذ الصف بذلك.

أما النوع الثانـــي للنموذج فيشتمل عل مهارات تزودك بقدرة على إجراء البحوث والدراسات، وحلول المشكلات، والكتابة الإبداعية؛ وحتـــى التفكير. ويمكن أن تتعلم كيف تنجز مشروعاً مُستقلاً، وكيف تعمل معتمداً على جهدك الذاتـــي وكفاءتك. وكيف تضاعف رصيدَك من الأفكار: (مع عرض بعض الصور المتحركة واللّوحات الإيضاحيَّة حول الإبداع والتفكير النقدي من الموجه أو الأستاذ المرشد)؛

وأنتم جميعاً ستشاركون في نشاطات النوع الثانـــي للنموذج الثلاثي للإثراء التعلّمي.

وبعضكم سيتجاوز ذلك ويشارك بأشياء إضافية ذات قيمة خاصة. نحن نرغب الحديث حول كلمة: لماذا Why؟ ويعرض الأستاذ لوحة توضيحية ويسأل المشاركين عن النموذج الثلاثي؟كم منكم رأى هذه سابقاً؟ (هذا هو تعريفنا لسلوك الموهوب). إن كل واحد منا يستطيع أن يظهر سلوكاً متفوّقاً في جانب من حياته وفي بعض المجالات وبعض الناس يقومون بذلك عن قصد أو بدون قصد؛ وآخرون لا يفعلون. إن شيئاً أساسياً في برنامجنا هو أن نعلّم المشاركين كيف يُظهرون سلوكاً متفوقاً مُتميزاً. كم عدد الذيـــن يُجيدون رياضة الركض بينكم؟ كم منكم يستطيع الرسم على لوحة عادية؟ كم بينكم من يجيد إنشاء أغنية؟ كم منكم يمارس شيئاً اسمه أحلام اليقظة التخيّل إن كل فرد من المشاركين لديه موهبة أو مهارة فائقة. وإن جزءاً من هذا البرنامج سيساعدك في البحث عن نقطة القوة لديك وموطن الموهبة، ونوعها. وقد بدأنا جميعاً نشعر بأن لدى كل مُشارك صفة عمليَّة بارزة. فمن الطلبة المشاركين من انتهى عمله الدراسي مُبكراً ولكنه جيدٌ ومتميز في القراءة أو المطالعة، وآخر بينكم متميز في العلوم؛ وثالث بينكم متفوّق في الرياضيات؛ وهؤلاء الطلبة سيأتون للعمل في غرفة المصادر The Resource Room. مع مجموعة النوع الثانـــي للنموذج الثلاثي لإثراء التعلم؛ (وسيعملون معي، أو مع .... فلان...) مرةً أو مرتين في الأسبوع. ونحن ندعو هؤلاء الطلبة المشاركين أعضاء في حوض الموهوبين Talented Pool.

وهذا يعنـــي أن هذه المجموعة من الطلبة يمكنهم ترك الصف والذهاب لأداء العمل الإضافي للنوع الثانـــي في البرنامج؛ حين يشعر الأستاذ أن لديهم طاقة ممتازة لذلك؛ ونشاطات النوع الأول والثانـــي للبرنامج سوف تأتـــي إلى الصف... وحين يكون أحد الطلبة المشاركين في البرنامج واحداً في حوض الموهبة فليس يعنـــي ذلك في الضرورة أنه متفوق ومتميّز؛ إنه مُرشح لذلك.

والسلوك الموهوب في تصوّرنا هو الذي يزيد عن المتوسط Above Average في قدراته. ويعمل بطاقة – غير اعتيادية – وهذا ما نطلق عليه التزام الواجب والمهمة والمسؤولية: .Task Commitment والصعود فوق الوسط في الإبداع بمجال معين هو(سلوك تفوّقي). كم عدد من يعلم بينكم ما هو الإبداع؟ ويرفع المحاضر الموجّه لوحة مكتوباً عليها: النموذج الثلاثي الأبعاد. وبذلك يحدث السلوك التفوقي والذي ندعوه أيضاً النموذج الثلاثي للإثراء التعلّمي. ويكرر الموجه رفع اللوحة وعليها: "النموذج الثلاثي للإثراء". وأما النوع الثالث في البرنامج فهو للطلبة المثابرين الدّؤوبين في مجال مُحدد نابع من اهتماماتهم. يرفع الموجه أمام الطلبة لوحة وبها إنتاج للنوع الثالث من برنامج الإثراء. ويتضمن النوع الثالث للبرنامج الكثير من المجهودات والأعمال من الناحيتين الكمّية والكيفية؛ ومن الطلبة المشاركين في هذا النوع الثالث من يعمل طيلة شهور طويلة أو سنة كاملة لإنهاء مشروعهم. وإعداد بحث من هذا المستوى يطرح المشارك فيه (سؤالاً كبيراً) ويسعى (بحثه العلمي) إلى الإجابة عن ذلك السؤال؛ أو حلاً لمشكلة وقد تكون المشكلة مرتبطة بالتاريخ المحلي أو الكتابة الإبداعية؛ أو التصميم الهندسي للمباني. واستكمال ضوء المصباح الكهربائي ويقدم المشرف على البرنامج لوحة للطلبة المشاركين فيها صورة لمبة كهربائية مُنيرة وبداخلها: رسالة معلومات راجع تفصيل اللوحة في الصفحة القادمة 2.7 ويبدأ النوع الثالث للبرنامج عندما تكون النوعيات الثلاثة مترابطة والحلقات الثلاث متماسكة.

---

إن قوة نموذج: رينـــزولي ورايز أنه دعوة شفافة وشاملة للطلاب كافّة؛ وتحديداً النوع الثالث الأعلى والأصعب.

والإعداد التوجيهي المُسبق يقوم به المعلم المنسّق المرشد بطرحه برنامج (نموذج الإثراء للمدارس أو للمدرسة كافة) أما طلبة حوض الموهبة الانتقائي من المتفوّقين فلهم الحق في طلب المشاركة في المستوى الثالث للبرنامج؛ بإملاء الطلب في (الشكل القادم 2.7) والذي يوجهه الأستاذ العادي إلى أستاذ غرفة المصادر ومشرفها وحين تتم الموافقة؛ يمكن للطالب العمل مع أستاذ غرفة المصادر في تخطيط المشروع وتنفيذه، والذي يستغرق أياماً وأسابيع وأحياناً شهوراً. وتبين من خلال الدراسة بأن 50 - 60% من طلاب حوض الموهبة يمتلك الإبداع والحافز الذاتي، لإنجاز نوع من المستوى الثالث لبرنامج الإثراء الثلاثي كلّ سنة.

ولديهم نوعيات عديدة من الخدَمات والنشاطات الإثرائية؛ وهمَ يستفيدون من تجارب الطلبة الآخرين وبرامجهم مع ما تقدَّم في المستوى الثانـــي لمشاريع لها خصوصياتها. ويعطي المستوى الثالث للطلبة المشاركين فُرص انخراطهم في النشاطات؛ مثل الفنون، الصناعات اليدويَّة، العلوم، الكتابة، الإبداعيَّة، المجال القانونـــي – السياسي، الرياضيات؛ إدارة الأعمال، التاريخ، التربية الرياضيَّة، النشاطات الخارجة والزيارات الميدانية، الانخراط في الأعمال التجاريَّة، الدراسات الإيكولوجية – *البيئة*

*والكائنات الحيّة*، وغيرها دراسة (رينـــزولي – ليزر) لتحديد الاهتمامات. ويساعد المدرس العادي طلبة حوض الموهبة بالاندماج بالنشاطات التعلمية وهذا يختزل الوقت وتحديداً المستوى الثالث؛ ويضعهم أمام مناهج تتحدى طاقاقم، والمنهج مندمج مع مهارات عديدة مثل اللغات، الفنون، العلوم، الدراسات الاجتماعيَّة. ويمكن التعرف على نقاط قوة الطالب،بوسائل عديدة مثل العلامات والدرجات، أداء الصف؛ نتائج الاختبارات المقنَّنة، حقيبة الوثائق، توصيات المرشد النفسي التربوي، المقابلات مع الطلبة، أولياء الأمور، والمعلم. رينـــزولي، ورايز 1997. ومن استراتيجيات الدَّمج؛ (استخدام الاختبارات المسُبقة) وراء كل وحدة دراسية لتقييم مدى ما اكتسبه الطالب من مواد الدراسة. وهناك استراتيجية (التسريع) في الإرشادات التعليمية وهي طريقة فعّالة واقتصادية للوقت والمصاريف.

ACTION
INFORMATION
MESSAGE
MEMO

إلى ............................................................ معلم صف حوض المواهب

............................................................

............................................................

من ........................................ الطالب

........................................ المعلم

........................................ آخرون

المجال العام للمنهج ..........................................................

..........................................................

فكرة البحث العلمي أو التحقيق والدراسة ..........................................................

..........................................................................................................

..........................................................................................................

في الفراغ التالي: اكتب باختصار برهاناً على التزامك بمشروع للبحث أو مهمّة عملية، أو مشروع إبداعي سواء أكان المشروع فردياً لطالب أو المجموعة من الطلبة اذكر أيّة أفكار لمستوى مُتقدم ونشاطات مُتابعة، واقتراح مصادر وطرائق لتحصر الجهود والاهتمامات في خبرات البحث.

تاريخ التسلُّم ..........................................................

تاريخ المقابلة ..........................................................

موقف المشرف أو المرشد ..................... نعم ...... لا

من المسؤول لتسهيل النوع لبرنامج الثالث؟

---

ملاحظة: هذه المذكرة والتعميم Memo ذات حقوق محفوظة لدار التعلّم.

التعلم الإبداعي في مانرفيلد ص.ب CT 06250, Mansfield Center, 320.

**الشكل 2.7**: مذكرة ورسالة معلومات للعمل والمشاركة

## النموذج التعددي للأصناف الإثرائية

إلى جانب برنامج رينـــزولّي الثلاثي الأبعاد في الإثراء؛ ونموذج المدارس أو المدرسة ذات الامتداد الكلّي؛ فإن النموذج *التعدّدي للأصناف الإثرائية* يهدف إلى تعليم مضمون معرفي للمشاركين بطريقة فعّالة، وجذّابة كما أوضح رينـــزولّي. وفي هذا النموذج البديل تخطيط إرشادي لتطوير المناهج يتفحّص التسلسل في المراحل ووحدات التدريب والبرنامج، ويسعى للتحديد والتعرّف على المهارات والمحتويات التـــي تساعد مخططي المناهج لاختيار المناسب لاحتياجات الطلبة المشاركين؛ "في ضوء تنويع النشاطات والخيارات والبدائل، لتحقيق التوازن والارتباط بين المحتويات، والعمليات التطبيقية للبرامج والنشاطات".

إن القائمة المخططة "للوحدات" الخمس هي بمثابة دليل إرشادي؛ للمناهج، يُفترض أن يتمتع بعنصر الثبات والتسلسل المتسّق مع الأهداف الخاصة بتربية الموهوبين وتعليمهم.

***قائمة المعرفة*** إن هذه القائمة تشكل مضموناً لتعليم المعرفة،في ميدان مُحدّد أو مادة ذات مجال مُعين. وتتألف من أربع خُطوات أو مستويات أولاً: *الموقع، التعريف، التنظيم*، فهي تُقدّم "الطالب المُشارك إلى الطبيعة العامة للميدان أو المادة الدراسية كالرياضيات أو العلوم؛ ثم تقدم الفروع الأساسية لذلك الميدان أو المجال؛ مما يُتيح للطالب المتعلّم أن يرى صورة كبيرة لمجال تعلّمه". وباستخدام رسوم ذات دلالة وخاصّة بالميدان أو المجال؛ يكتسب المُشارك – الطالب شكلاً بصرياً منظماً لمجال الدراسة المرغوب فيه؛ ويقوم الموجه ـــ المرشد أو المطوّر للمنهج بتحديد أهداف المجال أو الميدان **Field Purpose** والنواحي الفرعية التـــي تستلزم من الطالب التركيز عليها **Concentration** ويُزوّد الطالب – المشارك بالتساؤلات التـــي يمكن طرحها والمرتبطة بعلاقات مع تلك النواحي الفرعية لأهداف المادة؛ ومصادر المعلومات عنها، والكتب والمراجع، والمتخصصين في المادة؛ والمجلات والدّوريات العلّمية، والأحداث والأشخاص، والأماكن والمعتقدات ذات العلاقة والارتباط بالمادة أو المجال.

ثانياً: *المبادئ للمادة أو ميدان الدراسة*؛ *والمفاهيم الوظيفية* وتعنـــي بالمبادئ الأساسية الخطوط والأسس التـــي تم الاتفاق عليها كثوابت في المادة أو المجال مثل الأرض أصغر من الشمس، والشمس أكبر من الأرض والقمر أصغر من الأرض؛ وأصغر من الشمس. أما المفاهيم الوظيفية فإن دورها هو دور المفردات التـــي توجد في قاموس شرح الكلمات كدلالات للمادة أو الميدان.

ثالثاً: *المعرفة التـــي تستهدف أساسيات مبدئية* الاتجاهات الحديثة التصنيفات، المعايير المبادئ، التعميمات؛ النظرّيات؛ الأسس البنيويّة للمادة أو ميدان الدراسة؛ وهذه الجوانب في مجموعها التفصيلي تشكل في نظر رينـــزولي 95% من مُخزن ومخزون المعلومات عن المادة أو الميدان الخاص بالدراسة "**Warehouse of Information**".

رابعاً: *المعرفة حول المنهجية* وتعنـــي بها أساليب البحث العلمي المؤطرة بمعايير علمية صارمة ذات مضمون وشكل موضوعي بحت وينسحب من مفهوم المنهجية من منطلق التعريف لها سبع دعائم (1) تحديد المشكلات بدقة لا متناهية وموضوعية (2) طرح فرضيات الدراسة أو البحث ـــ التـــي تسعى الدراسة بأكملها محاولة الإجابة عنها. (3) تحديد مصادر البحث. (4) تحديد أدوات جمع المصادر والبيانات والمعلومات. (5) تحليل البيانات وتلخيصها. (6) الوصول إلى الاستنتاجات. (7) كتابة تقرير النتائج.

***الأهداف التعليميّة قائمة النشاطات الطلابية*** إن الخطوط العريضة الأوّلية ***وللأهداف التعليميّة*** قائمة نشاطات الطالب، الاستيعاب، الاستبقاء والحفظ (التذكّر) والتـــي ترتبط (بعمليات المُدخلات) ويتفرّع عن قائمة النشاطات الطلابية، القسم الأول، الإصغاء، الملاحظة، المُلامسة (كاتصال)، القراءة، التوجه المُسيطر، التقاط النقاط الرئيسية، أما القسم الثانـــي لقائمة النشاطات الطلابية فيتضمّن: *تحليل المعلومات* "وتعنـــي الطرائق التـــي تتحرك بها المعلومات *والعمليات* لتحقق أعلى مستويات الفهم". مثال التصنيف، طلب المصادر أو المعلومات، تجميع البيانات، التعليل والتفسير، اكتشاف البدائل، الوصول إلى استنتاجات، والتوضيح. أما القسم الثالث *لقائمة النشاطات الطلابية* فيتضمّن الترابط في المعلومات والبيانات والتطبيقات العملية، المُخرجات والمُنتجات للعمليات الفكرية مثال: الكتابة، المحادثة، بناء المولد، الأداء والتحصيل. أما القسم الرابع لقائمة النشاطات الطلابية *فيتضمّن*، التقويم، ويتناول المراجعة الموضوعية المتأنية للنتائج ومقارنتها بالأهداف لتحديد مدى ما تحقّق من نجاحات أو إخفاقات، لتصحيح المواقف وإعادة المحاولة. ومن خطوات التقويم الوصول إلى حكم أو موقف وهو يتأثر بالقيم الذاتية للفرد، أو المعايير التقليدية السائدة.

***قائمة الإستراتيجيات التعليمية*** إن قائمة الاستراتيجيات التعليمية طرحت خيارات لافتة تعليمية على شكل بنود يعرفها الكثير من المعلمين، التعليم والتدريب بالتكرار؛ لتعميق المادة الدراسية، التسميع والإلقاء، المحاضرة، المناقشة، جولات وإرشادات للطلبة والأقران (دروس خاصة وزيارات وإرشاد) نشاطات في مراكز التعلم، تمثيل الأدوار الدراميّة (الاستعراضي)، الألعاب التعلمية – التربوية، الدراسة الاستقلاليّة **Study –Independent** ، وغيرها.

***قائمة المتوالية التعليمية المتسلسلة*** تتعامل قائمة المتوالية التعليمية المتسلسلة مع تنظيم الأحداث التربوية وفعالياتها المُتسلسلة للوصول إلى أعلى مستوى في النشاطات التعلمية. وإن هذه القائمة ذات ثوابت مُتسلسلة تتضمّن: جذب واكتساب الانتباه، تعريف الطلبة بالأهداف الدراسية أو التدريبيّة المُحدّدة، ربط الموضوعات الجديدة للتعلم بما سبق من تعلم **Connection**، طرح المواد الدراسية بطريقة مشاركة إيجابية مُتفاعلة من الطلبة، تقويم التحصيل والأداء، الحصول على تغذية راجعة، وإعطاء الفُرص الكافية لتحويل التعلم ونقله ووصفه في مجالات تطبيقيّة.

***قائمة التعديلات الفنيّة – الإبداعيّة*** إن مصطلح الفنيّة تعنـــي إبداع المعلم في إجراء تعديلات تُثير عند الطالب شهيّة التفاعل والرّغبة في المزيد من التعلم. قام المربـــي (رينـــزولي) بتوصية المعلمين باتخاذ دور المبادرة: وإجراء تعديلات "بعطاء ذاتـــي من المدرّسين لمضاعفة عنصر الإثارة والحافز لدى الطلبة كلما دعت الحاجة لذلك".

وثمّة توصيات مباشرة للمعلمين. مشاركة الطلبة بالمعرفة الشخصية والخبرات. تبادل الآراء والمعلومات والأفكار. تدريب الطلبة على مهارات النقاش والحوار الجماعي وتجاوز الفرديّة تعلم مهارات التعليل والتفسير. تحذير الطلبة من التحيّزات.

والالتزام بالموضوعية: تلقيح المادة الدراسية لكل درس؛ بالواقع، والتجربة؛ والممارسة، وعنصر الجاذبية والمُتعة. ولا يفوتنا التذكير بأن كثيراً من مكوّنات القائمة الخاصة بالنموذج المتعدّد الأبعاد هي من ثوابت التطبيقات التعليمية ويؤكد رينـــزولي بأنها تعطينا خيارات وبدائل كثيرة وتُقدِّم العوامل المتداخلة لِيُساعدنا في تطوير المناهج بشكل شمولي ومتوازن ونموذج الأبعاد المتعددة في إثراء التعلم يزوّد المعلمين بقاعدة تنظيم اشتراك كثير من عناصره في برامج المدرسة العادية ومناهجها.

## المشروع الهرَمي

لقد نما *المشروع الهَرمي* من كثير من الاستنتاجات والتوصيات التربوية للمربـــي ريتشارد صَنْ Richard Son ودراساته؛ وقد تبين من خلال مسح دراسي لبرامج المتفوقين G/T Programs على يد المربين (كوكس، دانيال، بوستون Cox, Daniel, and Boston 1988 - 1985) الاستنتاجات اللافتة التالية، إن الكثير من برامج المتفوقين الحالية لم تضع احتياجاً أو مكاناً لاستيعاب كثير من ذوي التحصيل العالي، وإن النتائج الجامدة لاختبارات انتقاء الموهوبين أبعدت وأهملت الكثير من المتفوقين القادرين. إن الكثير من البرامج بدأ يسوده التجزئة والانقسام وغياب الاستمرارية (والمتابعة بها). إن أسلوب سحب الطلبة الموهوبين من الصفوف العادية ووضعهم في صفوف خاصة تتحدى قُدراتهم؛ لساعات قصيرة وفترات زمنية مؤقتة هو حل جزئي لموهبة كاملة ومستمرة؛ ولا يفي بالغرض ولا يحل المشكلة؛ ويؤدي هذا الأسلوب إلى ترك كثير من الحصص هم في حاجة ماسة لها لظروف معيّنة؛ أو العمل المضاعف الصعب لتعويض ما يفوتهم. (فيلدمان Feldman 1985).

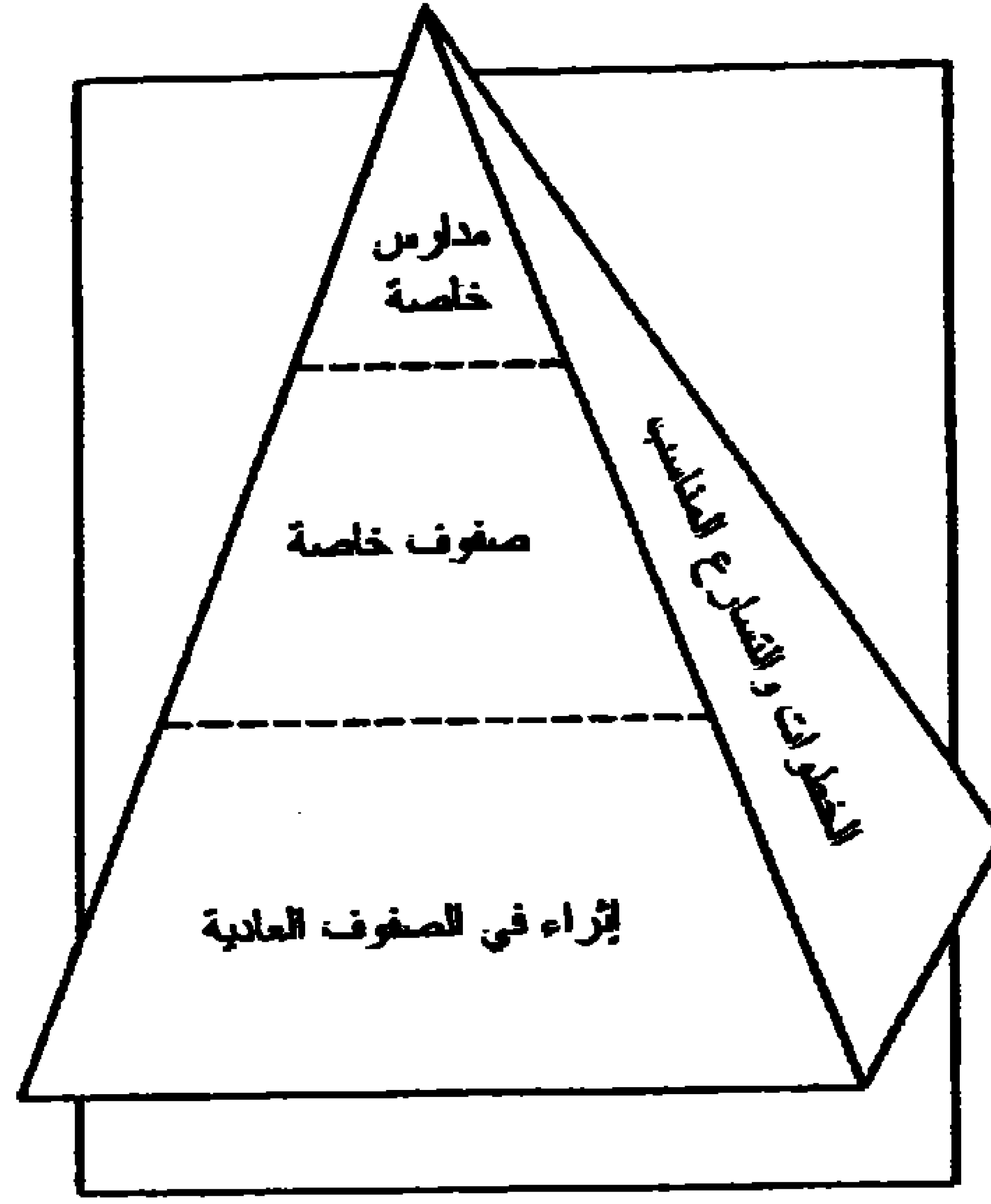
وقد أكد المربـــي فوكس Fox بأن هدف المشروع الهرَمي هو تقديم أفضل المواد التعليمية لجميع الطلبة القادرين وبكافة الأعمار وخصوصاً من هم فوق المتوسط إلى مستوى الموهبة أو التفوّق، وبكل المواد الدراسيّة وفي كل يوم مدرسي ودراسي. وحدَّد المربـــي فوكس؛ بأن ربع الطلبة في فورث وورث بولاية تكساس؛ خضعواً للمشروع الهرَمي كانوا "متعلمين قادرين".

وكما نلاحظ في (الشكل 3.7) في الصفحة التالية للنموذج الهرمي نجد أن الأكثر عدداً من الطلبة القادرين يتلقون مواد دراسية وعملية متقدمة في الصف العادي مثال، استعمال مركز التعلم، مجموعات مَرنة: رياضيات، لغة أجنبية، مجموعات صغيرة بشكل عنقودي، أساليب تعليمية تفريدية)، مجموعات صفيَّة وعبر الصفوف، دمج المناهج، إثراء من خلال غرفة المصادر والمشروعات. وتؤكد المربية (كوكس Cox) بأن لدى المعلم قُدرة في تحقيق الإثراء بعد استكمال ثلاثة شروط له، التدريب، التدعيم، التوجيه والإرشاد. منهجي للإثراء التعلّمي؛ والتعلّم الإثرائي للموهوبين.

وحين نصعد قليلاً في الشكل الهرَمي إلى القسم الأوسط نجد طلاباً أكثر تفوّقاً وهم في دوام كامل بصفوف خاصة، وهناك طلاب يمكنهم التسجيل في مكانين وبرنامجين، بشكل مُزدوج فهما مُتزامنان فالطلبة من المرحلة الابتدائية يستطيعون التسجيل بالترافق مع المرحلة المتوسطة في المواد المتفوّقة لديهم. وطلبة المرحلة المتوسطة يمكنهم التسجيل في المرحلة الثانوية؛ وطلبة المرحلة الثانوية يمكنهم التسجيل في المرحلة الجامعية لأن لكل فئة بكل مرحلة قدرة متميزة أعلى من الصف الأصلي لها.

وفي قمة الشكل الهرَمي؛ عدد قليل من الطلبة، ولهم احتياجات خاصة وتقوم بخدمتهم وبرامجهم المدارس الخاصة ذات الجذب المغناطيسي (Magenet) Schools. وفي مستوى أعلى فإن هذه المدارس تُركّز على الرياضيات؛ العلوم؛ اللغات؛ الفنون؛ وبرنامج البكالوريا الدّولية.

وحتـــى برنامج المربية كوكس الهَرَمي تكون المدارس المتميّزة الخاصة في قمة الهرَم؛ وهذا الخيار قائم عموماً في المدن الكبرى. أما المناطق التعليمية الأصغر في القرى والأرياف فإنها تستوعب الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصّة في المستوى الإبتدائي وفي الصفوف الاعتيادية مع الخيارات التـــي سبقَ ذكرُها؛ وكذلك في الصفوف الخاصة. أما المدارس الثانوية، في المناطق التعليمية الصغيرة؛ فأنها تستخدم صفوفاً خاصة (مُتقدّمة)؛ وأمثل المواد فيها هي: الرياضيات، العلوم، الفنون، اللغة الإنكليزية، التاريخ، الدراسات الاجتماعية، الفنون الجميلة، ودورات درجة الشرف.




**الشكل 3.7**: المشروع الهرمي لتعليم الطلبة القادرين وتربيتهم (كوكس، دانيال، بروس، بوستن، 1985) جامعة تكساس، معهد الطلبة الموهوبين.

ويساعد الإداريون في *عمليات التسجيل* الجامعي وغيره محلياً. والمرونة في خطوات التسريع تتحرك من قاعدة الهرَم إلى أعلى مستوياته. وأي خطة تستلزم إدراك المعلمين أن من المستحيل أن يتعلّم الطلبة على خط واضح من التسارع فلكل واحد سرعته وطاقاته، أوندو، وسيشين (1989) Ondo and Session "ومن أولويات النموذج الهرَمي؛ الاعتقاد في تسريع التحرّك بالطالب إلى الأعلى بمجرد امتلاكه مهارات المرحلة الأدنـــى مثل المحتويات، المفاهيم، المهارات،. والمدراس تقوم بتحقيق التسريع برفع الطلبة إلى صفوف أعلى في ميدان إنجازهم وتحصيلهم المُحدّد أو لتتحدى قدُرات فائقة لا تنتظر أية مسيرة بطيئة". أوندو وسيشين Ondo and Session أكدوا ضرورة المرونة في التسريع التعلّمي؛ وتتمثل هذه الدّعوة للمرونة في تسهيل إجراءات القبول، تقديم (دورات مُتقدمة، تسجيل مُزدوج من الناحية التزامنّية؛ دورات مُندمجة، القفز فوق الصف؛ والحصول على تقديرات ساعات معتمدة للطالب من خلال امتحانات، وكلها وسائل وأدوات فعّالة وحاسمة في تسريع عملية التعلّم.

إن الخطة الهرمية تستلزم تخطيطاً قائماً على مبدأ التداخل والتلاحم بين العلوم وطويل المدى: Longitudinal and Interdisciplinary Planning من لجان مؤهلة تضم أساتذة وإداريين. وتستلزم أيضاً تطوير الأُطر وكوادر الأجهزة؛ وخدمات تدعيميّة مثل مساعدة مكتبية وإدارية خاصة؛ وأساتذة لغرفة المصادر؛ ونظام تسجيلٍ للعمليات بحيث يتمكن كل معلم من متابعة خطوات تقدّم الطالب؛ وتحقيق التعاون بين أولياء الأمور، والإداريين، والأساتذة.

## نموذج بوردو ذو المراحل الثلاثة

إن *نموذج بوردو ذا المراحل الثلاثة* يتمحور حول ثلاثة مستويات في تطوير المهارات، (فيلدهاوزين، كولّوف، مون 1996) ومع التركيز حول الإبداع بوضوح، فإن تدريب الطلبة المشاركين يهدف إلى تقوية أنواع عديدة من مهارات التفكير؛ وتحديداً حلول المشكلات مُتحدة الاتجاه، ذات التقارب والتجمّع ومهارات البحث العلمي والتعلم الاستقلالي.

المرحلة الأولى -1 - Stage تتمحْور حول تطوير القدرات الفكرية بنوعيها الجامعةّ؛ والمتشعبّة، *مُتحدّة الاتجاه ذات التجمعّ والتقارب*، متباعدة ومتوزعة الاتساع والتشعبّ *Divergent* أما للنشاطات التعلمية فتشمل على دفاتر التمارين لفترات قصيرة

بإشراف المعلم وتحتوي على مهارات التفكير الإبداعي وغيرها من المهارات اللفظية، وغير اللفظية وتكوّن المحتويات والمهارات الأساسية من: العلوم، والرياضيات، واللغات، وقد يدخل مع المرحلة الأولى، دفاتر التمارين الخاصة بالإبداع ستانش (1977 Stanis)؛ والمهارات الفكرية الخاصة بالمربين هارناديك، بلاك، وبلاك Harnadek, Black and Black (1988) وتُضاف للمرحلة الأولى[2].

وبعض تمارين الإبداع هي: وضع قائمة بالاستعمالات غير الاعتيادية لأكياس النفايات، التفكير بتحسين وتطوير الدرّاجات والعجلات، توقعات حول نتائج أحداث غير متوقعة الحدوث: (مثل ماذا يحدث لو لم يكن في العالم تلفاز، ماذا يحدث. إذا لم تكن هناك مطاعم ماكدونالد الشهيرة)، "تصميم وسيلة نقل من أي شيء في كراج النفايات". (فيلدهاوزين، كولوف Feld usen, Kolloff 1981) إن هذه التمارين تُفترض أن تؤدي إلى تطوير قدرات الإبداع مثل الطلاقة الفكرية والأصالة، المرونة، الإتقان، وإن تمارين المهارات الفكرية تنمّي وتوسّع المنطق والتفكير النقدي، والتصنيف، والمقارنة، وقُدرات قياس المتشابهات.

المرحلة الثانية -2 - Stage وتدعى: *تطوير القدرات الإبداعية لحل المشكلات* وهي تتركز حول استراتيجيات عملية وأنظمة أكثر تعقيداً، بما في ذلك تكنيكات: تقنيات التفكير الإبداعي (مثل الإثارة الفكرية والعَصْف الذهنـــي والأساليب في وضع الأجزاء في كلٍ؛ أو تحليل الكل إلى أجزاء التركيب والتحليل (راجع الفصل العاشر من الكتاب) أما حل المشكلات المستقبلي Future Problem Solving المرتكز على النموذج CSP نموذج حل المشكلات الإبداعي (Creative Problem Solving) ورحلة تأمليّة طويلة فكرية؛ وتطبيقات وتمارين أخرى في مجالات حل المشكلات.

المرحلة الثالثة -3 - Stage وتهدف نشاطات هذه المرحلة إلى *تطوير مهارات الدراسة الاستقلالية*. فيلدهاوزين، كولوف: (Feld usen, Kolloff, 1981) "إن مشاريع المرحلة الثالثة تتحدى قدرات الصغار والشباب الموهوبين في جوانب عديدة. توضيح المشكلة وتحديدها وتعريفها، تجميع البيانات من الكتب والمصادر بشكل طموحي، تعليل المعلومات المُجمعة والبيانات وتفسيرها، تطوير الطرائق والأساليب الإبداعيّة للنتائج التـــي تتصف بمضامين تواصليّة". وهناك أمثلة مُحدَّدة للمرحلة الثالثة: كتابة قصص قصيرة أو مسرحيّات. (بدائل لاستخدام النفايات بطرائق علميّة)، البحث في أسماء قادة المجتمع المحلّي وجهودهم.

ومن الممكن تنفيذ نموذج بوردو ذي المراحل الثلاث مع خطة سحب الطلبة المتفوقين من صفوفهم إلى صفوف أعلى خاصة أكثر تحدياً لقدراتهم وذلك بتطبيق المرحلة الأولى للأسابيع الأولى، وبعدها تمارين المرحلة الثالثة للمشاريع والدراسات المستقلّة.

## نموذج غيلفورد ــ ميكر للبناء العقلي

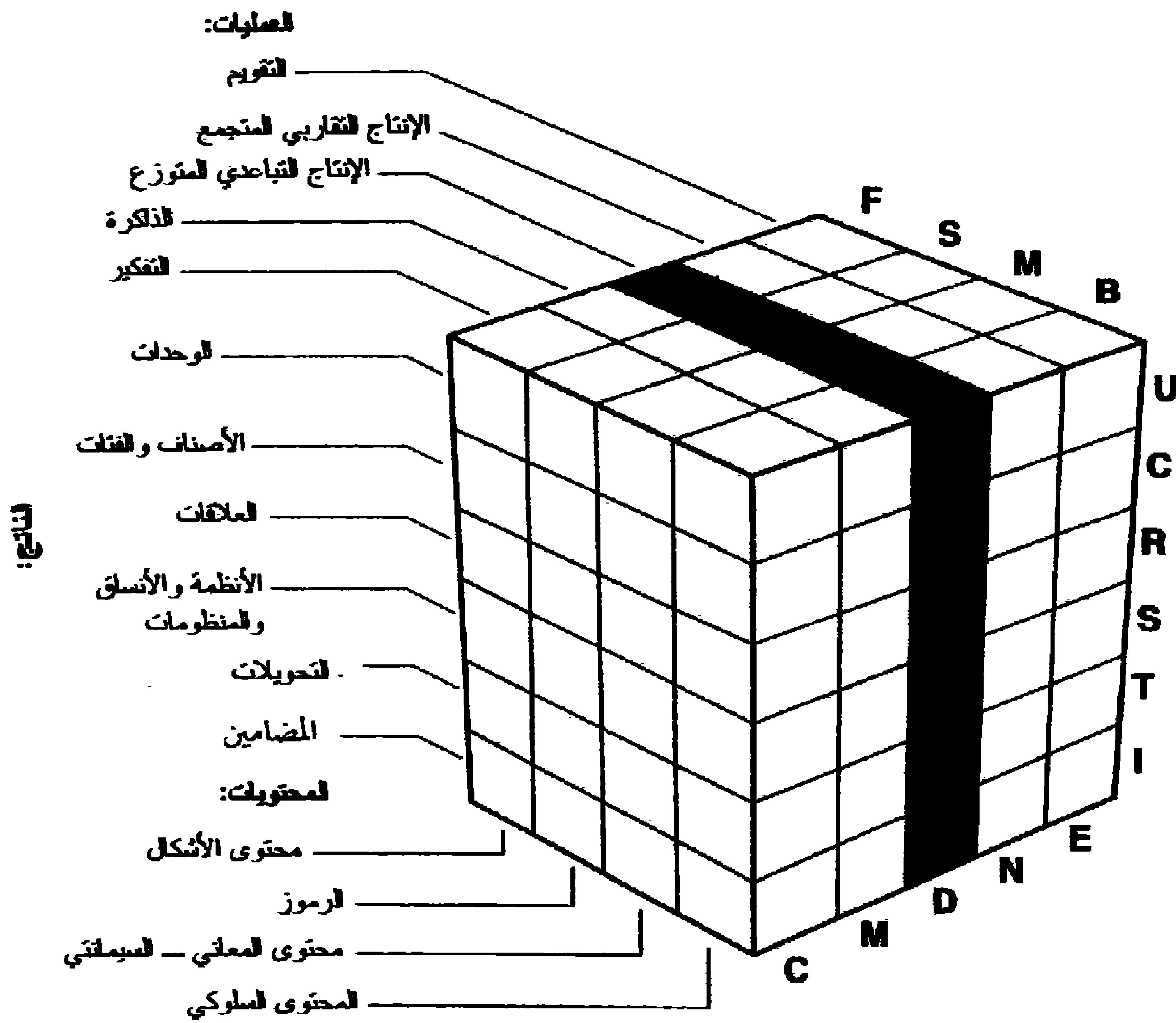
كثيرون على دراية بنموذج الذكاء الأصلي عند غيلفورد والذي يتضمن 120 خليّة تشكل مجموعاً دقيقاً لثلاثة مفاصل: المحتويات، المنتجات – *المُخرجات والحاصيل، العمليات والفعاليات*، راجع (الشكل 4.7) كما يأتي: ومن أجل الدّقة العلمية؛ فقد سجّلت الأبحاث ومراكز الدراسات بأن نموذج توسّع في العام 1977 إلى 150 خليّة مستبدلاً "محتوى الأشكال" إلى *بصري وسمعي* وفي العام 1988 وصل الرقم إلى 180 بقسم الذاكرة إلى قسمين ، *ذاكرة تسجيل* (قصيرة الأمد)، *ذاكرة تذكر واستدعاء* (طويلة الأمد).

---

[2] دفاتر العمل لـــ Stanis وآخرين موصوفة في الفصل العاشر – أما دفاتر العمل مهارات التفكير فتظهر في الفصل الحادي عشر.

وقد قام جوي بول غيلفورد J.P. Guilford خلال ما يزيد على ثلاثة عُقود بوضع اختبارات ومقاييس لقياس القدرات الخاصة بالبناء العقلي والتـــي وصلت إلى 180 قدرة. إن الجانب المظلّل بالسواد في (الشكل 4.7)، يمثل عمليات الإنتاج المتوزّع التباعدي المتشعّب.

وفي دراسات للمربين ميكر، وميكر Meeker & Meeker (1986) تبين وجود 90 نوعاً للذكاء؛ وتضم العمليات الخمس الأصلية عند غيلفورد والحصيلات التسع لثلاثة محتويات، محتويات الأشكال، والرموز، ومحتوى المعانـــي (السيمانتـــي). وقد استُخدمت اختبارات SOI. Student Operational Intelligence للذكاء في برامج للموهوبين وفي طريقتين، كوسيلة للتعرف على المتفوقين، كمعيار وقاعدة لتصميم دورات خاصة بالموهوبين؛ ضمن برامج المتفوقين. وفي (الصفحة 202) لأصل هذه الترجمة بعض اختبارات SOI للتعرف على المتفوقين من خلال فحص نتائج اختبارات الطلبة؛ وخلفياتهم والجوانب المتعددة لتحليلهم وأدائهم. وإن وحدات التدريب هي تشخيصيّة لتقويم وتقوية نقاط الضعف في اختبارات SOI من خلال أربع خطوات 1995 .




الشكل4.7: كيلفورد (1967) تركيب النموذج العقلي – من كتاب "طبيعة الذكاء البشري"

تأليف J.P.6uilford (نيويورك: ماك كروهيل 1967) أعيد طباعته بإذن.

1. حدد وعرّف القدرات اللازمة والضرورية للتعلم مثل القراءة، الحساب، أو الرياضيات أو المستلزمات لأي عمل مُعين.
2. اختبر هذه القُدرات.
3. علّم أية قدرات ذات مستوى منخفض أو ضعيف، واحفظ ودعّم القدرات المتفوقّة، وطوّر القدرات ذات المستوى المتوسط.
4. قارن مستوى التحصيل والأداء؛ مع أو من دون التدريب على SOI لتضع بشكل توثيقي الفروق التـــي يمكن أن تظهر.

إن المربيان ميكر وميكر استطاعا ابتكار مواد دراسية ونشاطات وتمارين لتقوية كل قدرة من القدرات التسعين. وإن تلك المواد ظهرت بشكلين، *خطط الدروس مُصغرّة* لتعليم مجموعات من الطلبة. *خطط للمساعدة الذاتية* لتعليم فردي (تفريدي) أمثلة العَصْف الفكري والاستثارة الذهنـــي ومهمات مُماثلة فكرية تستعمل مع طلبة ضعفاء في مهارات الإنتاج المتشعّب المتوزع ونشاطات التفكير النقدي وكلها تُستخدم لتطوير وتقوية التفكير والعمليات التقويمية. وبعدَ ارتياح المعلمين لنموذج اختبارات SOI والمهمات المقترحة من المربين، وعندما يتمكن المدّرسون من اختيار وإعداد مواد التدريس التـــي تتجاوز تمارين المصادر في الـــ SOI الملحقة. وإن اختبارات الـــ SOI تتفرع إلى عشرة اختبارات فرعية بما في ذلك اختبار انتقاء الموهوبين وفرزهم.

اختبار انتقاء الموهوبين

اختبار قدرات التعلم

اختبار العمليات والتشخيص

اختبار التفكير والاستعدادات

اختبار الإنتاجيَّة الشخصيّة

في اختبار S.O.I عشرة اختبارت فرعية

إدراك محتوى الأشكال

إدراك محتوى المعانـــي

إدراك علاقات المعاني

إدراك أنظمة المعاني

ذاكرة وحدات الرّموز

ذاكرة أنظمة الرموز

التحولات الرمزية للإنتاج المتجمع

التطبيقات الرمزية للإنتاج (المتجمع)

وحدات الأشكال للإنتاج المتشعب

وحدات المعانـــي للإنتاج المتشعّب

وإن اختبار SOI المرتبط فرعياً بالقدرات التعلّمية (SOI. L.A).T. ميكر، وميكر، ورويد Meeker, Roid, Meeker 1985 يقيس 26 قدرة وهو أساس للمجالات التالية: القراءة، الرياضيات، الإبداع، التفكير النقدي، وكمثال للقدرات الضرورية للقراءة ما يلي:

إدراك وحدات الأشكال

إدراك صفوف الأشكال

تقويم وحدات الأشكال التمييز البصري

تقويم صفوف الأشكال، الحكم على المتشابهات ووضع المفاهيم المتناظرة بعضها مع بعضها الآخر

ذاكرة وحدات محتوى المعاني/ الحضور البصري

ذاكرة وحدات الرموز/ التركيز البصري للتركيز المتسلسل

القدرات الضرورية للإبداع

المحصلات المتشعبّة لوحدات الشكل والأشكال الإبداع مع الأشياء، فضاء الأشكال ومساحتها

المحصّلات المتشعبّة للعلاقات الرمزية الإبداع مع حقائق رياضية

المحصّلات المتشعبّة لوحدات المعاني (السيمانتي)؛ الإبداع مع الكلمات والأفكار (لفظياً)

وقد دافع ميكر (1978) Meeker عن الأطفال الأمريكيين من ذوي البشرة البيضاء القول أنهم يمتلكون القدرات العقلية التي تؤهلهم للتعلم قبل دخولهم المدرسة، بينما الأطفال القادمون من الأقليات المُهاجرة – غير الانكليزية الأصل واللغة – والقادمون من عائلات ذات دخل محدود؛ وتعلم ضغيف، فإن قدراتهم العقلية لا تؤهلهم للتعلم. وإذا كانت نسبة الذكاء هي معيار التمييز الأحادي؛ فإن أولاد الأقليات الأمريكية يُستبعدون من برامج وصفوف الموهوبين. ولكن اختبارات SOI كشفت وجود درجات عالية من القدرات عند أطفال من أبناء الأقليات من الأفريقين الأمريكيين وذوي الأصول الإسبانية، في أجزاء مُحدّدة من الاختبارات هي أعلى مما هي عند بعض أولاد الأمريكيين من ذوي البشرة البيضاء. وأيد المربي هينغن (1983) Hengen الرأي بأن نتائج الاختبارات هي معيار موثوق للتصنيف بغضّ النظر عن أصول الطلبة العرقية أو اللّونية.

وقد أحدثت ترجمة اختبارات SOI وموادها وتمارينها إلى اللغة الإسبانية تأثيراً جذرياً في انتشار برامج جديدة في صفوف الأقليات الأمريكية، وخصوصاً من القادمين من أصول إسبانية. كما ظهرت مدارس تطبق برامج ونموذج SOI حيث أصبحت تستلزم أطُراً تدريسيّة ومسؤولين عن التنسيق والمناهج.

## نموذج تريفنغر لإثراء التوجيه الذاتي

وفي معظم الحالات، يُبلّغُ الأطفال: متى، وماذا وأين، وكيف سيتعلّمون الزمن/ والمضمون/ والأسلوب؟ والتعلم الذي يحصلون عليه يقوّم من قبل أفراد آخرين وليس من المعقول أن نتوقّع بشكل مفاجئ أن يكونوا فعّالين؛ لديهم المبادرة، وعندهم ملكة التوجه الذاتي وهم محرومون من التدريب المُسبق، أو لديهم القليل من الإعداد المطلوب. وعلى الرغم من أن الموهوبين أكثر استقلاليّةً من غيرهم فإن الأغلبية منهم تحتاج إلى تدريب وإعداد؛ وتطوير لمهارات البحث المستقل والاتجاهات المُستقلة.

(تريفنغر، بارتون، سورتور Treffinger Barton, and Sortore 1992). وقد طوَّر هؤلاء المربون خطة من أربع خطوات لتطوير التوجيه الذاتي والاستقلالية والمبادرة الذاتية في التعلم، (1) الخطوة الأوليّة للمعلم ذي (*الشخصية القيادة*) يُحدّد المعلم النشاطات للصف كله؛ أو للطلبة كأفراد مع مراعاة للفروق الفردية فيما بينهم. ويُحدّد ساعات العمل الدراسية؛ والموقع المكاني؛ والمُخرجات والنتائج التي يأمل – مع الطلبة – تحقيقها وإنجازها؛ ومعايير التقويم، (2) في البداية؛ توجيه ذاتي، (*أسلوب مُهمّات*)؛ المعلم يطرح النشاطات، أو بدائل ومشروع (مثل مراكز للتعلم)؛ ويختار الطلبة مما أمامهم من خيارات. (3) في النصف الثاني لخطوة (*التوجه الذاتي*) نسق قرين أورفيق الدراسة – الطلبة يلعبون دوراً أكبر، ويشاركون في قرارات اختيار النشاطات في عملية التعلم الخاصة بهم، وفي تحديد الأهداف ويُشجع المعلمُ "الطلبة لاختيار البدائل

والرغبات التـــي يفضلونها لتقوية التوجه الذاتـــي لديهم". تريفنغر (Treffinger 1975) وكمثال يناقش الأستاذ مع الطلبة مشروعات على مستوى المجموعة؛ وعلى مستوى كل فرد من الطلبة (4) إن الخطوة الرابعة في (*التوجه الذاتـــي للطلبة*) يُصبح فيها الطلبة قادرين على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وتنفيذ النشاطات التعلمية من خلال التوجه الذاتـــي الذي يعبر عن قيادة الطلبة لأنفسهم دون مؤثرات خارجية. ويقوم الطلبة أيضاً بتقويم تحصيلهم وأدائهم. ومع ذلك؛ يكون الأستاذ حاضراً لتقديم أية مساعدة. غير مباشرة عند الضرورة.

وإن مدى قدرة الطلبة على التوجه الذاتـــي وقيادتهم لأنفسهم يختلف من فرد لفرد طبقاً لمبدأ الفروق الفردية؛ وواجب المعلم تحديد مدى قدرة كل طالب على حمل مسؤولية التوجه الذاتـــي والاعتماد على النفس. وقد قدّم المربـــي تريفنغر (1975) قائمة تحتوي على بنود تقويمية لتحديد مستوى قدرة الفرد على التوجه الذاتي. فالطالب مثلاً يكون جاهزاً للخطوة فالمستوى الرابع في التوجه الذاتـــي إذاً: (1) كان الطالب قادراً على تقويم التقدم الدراسي والفردي دون الحاجة لمساعدة المعلم. (2) أن يكون الطالب قادراً على تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة، في أدائه ومُحصّلة تحصيله باستعمال المعايير نفسها التـــي يقوم الآخرون باستخدامها في التقييم.

وقد قدم ترفينغار خمسة اقتراحات دقيقة لامتلاك قدرة التوجه الذاتـــي وهي:

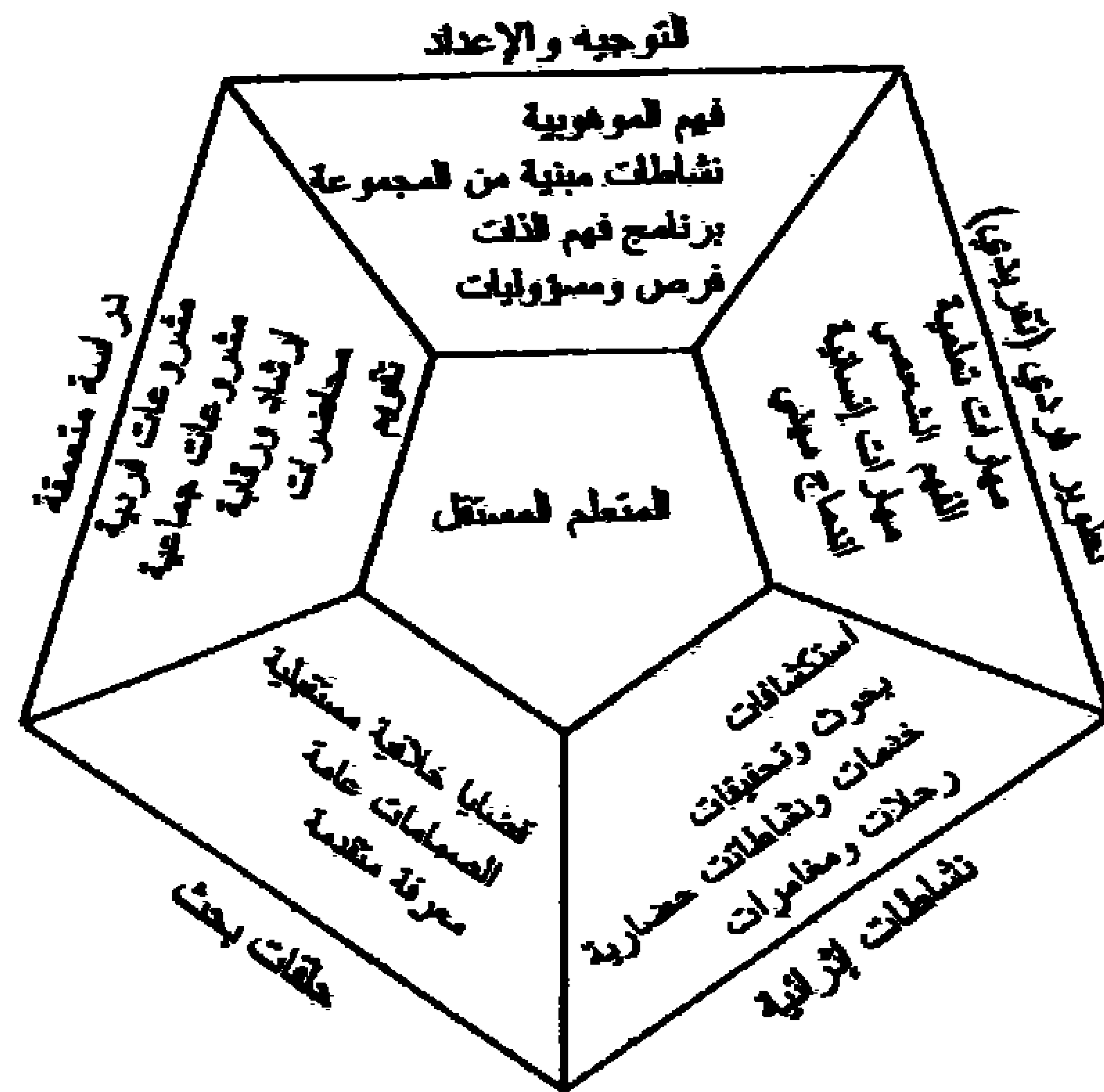
1. لا تحمَد ولا تهدم التوجه الذاتـــي بالقيام بأداء أعمال للطلبة؛ يفترض أن يؤدوها بأنفسهم.
2. حاول تطوير اتجاهات إيجابية عند الطلبة تقوم على أساس الانفتاح والتعزيز لأسلوب التعلم الذاتـــي.
3. حاول التركيز على العلاقات الداخلية والتفاعل والاستمرارية في المعرفة، والتعلم الذاتي، لمساعدة الطلبة في الوصول إلى المرحلة التركيب المعرفي والتلاحم وهي المرحلة الثالثة بعد الطرح، والنقيض. **Thesis, Antithesis and Synthesis** وبذلك يتمكن الطالب تحقيق الهدف من التعلم الذاتـــي في التعامل مع الموضوعات والمشكلات.
4. تدريب الطلاب على حل المشكلات ومهارات البحث العلمي المستقل، وتشخيص الاحتياجات في عديد من المواقع الميدانية، والمواقف العمليّة؛ وتطوير الخطط المناسبة، وتحديد المصادر، وحصر الموارد، وتنفيذ التوصيات والمقترحات ومتابعتها، تقويم النتائج.
5. تعامَل مع الصعاب المدرسية أو الشخصية أو العائلية، على أنها فُرص لحل المشكلات بأسلوب مُستقل؛ وأن الحكمة ليست حكراً على الكبار فقط كنظرة أحادية ذات جانب واحد؛ فللطلاب قرار ووجهة نظر ضرورية للتعلم الذاتي.

## نموذج المُتعلّم المستقل

يعتبر *نموذج المتعلم المستقل* **ALM** صورة مُماثلة لنموذج رينـــزولي **Renzulli** وقد كان المربـــي جورج بيتس **G.Betts** في مقدمة المؤسسين لهذا النموذج الذي يرتكز على استقلاليّة الطالب – المُتعلّم؛ الذي يشكل دليلاً مُبرمجاً كما هو واضح في (الشكل 5.7) وهو في المرحلة الابتدائية يندمج مع برنامج سحب الطالب **pull-out** من صفه إلى صف آخر يتضمن برنامجاً إضافياً ويبقى الطالب لمدة يومين في كل أسبوع لمدة ساعتين ونصف لكل يوم.

وذكر جورج بيتس **G. Betts** أن من أهداف هذا النموذج، تطوير إدراك إيجابـــي نحو الذات عند الطالب المشارك، الفهم الدّقيق لموهبته الاستثنائية كطالب مُتميز ومُشارك،تطوير مهارات الطالب الاجتماعية، تزويد الطلبة بمعارف في العديد من المجالات، تنمية مهارات التفكير؛ واتخاذ القرار، وحل المشكلات. غرس روح المسؤولية لدى الطلبة نحو أدائهم المستقل،

الوصول إلى مستوى الإرادة الذاتية في التحصيل وهو هدف برنامج Gifted - Talented G - T أيضاً.




الشكل5.7: نموذج التعلم الذاتي (بش 1985) – أعيد طباعته بإذن من كاتب وناشر "التعلم الذاتي.

ويذكر المؤلف بأن حجم الكتاب الواسع قد يتسع للكثير من التفاصيل عن نموذج (بيتس Betts) الخاص: بالمتعلم المستقل؛ وكل من لديه الرغبة في التوسع المعرفي بهذا النموذج، الرَّجوع إلى بيتس، وكتاب التعلم المستقل1985 T e Autonomous Learner By: Bettes and Knapp. ويقسم مؤسس هذا النموذج وحدات أسلوبه إلى خمس أبعاد (انظر الشكل 5.7) التوجيه والإرشاد Oriention، التطوير الفردي التفريد Individual Development، النشاطات الإثرائية Enric ment Activities، حلقات البحث Seminars، الدراسات المُعمقة In-Dept Study.

***التوجيه والإرشاد*** وهي مرحلة تهيئة المشارك ذهنياً سواءً أكان طالباً أم معلماً أم إدارياً أم أحد أولياء الأمور وإعداده الواعي في مضمون المفاهيم الرئيسية لتعليم الموهوبين ومبادئ تربيتهم. (مثال طبيعة الموهوبية والإبداع)، أسس *نموذج المتعلم المستقل*، أهداف البرنامج وفرصه وتوقعاته. وجدير بالذكر أن الطلبة يتعلّمون بأنفسهم (بصفة استقلالية)؛ ما الذي يحمل لهم البرنامج من فوائد ومزايا.

وتُقدّم التمارين في دور فهم الذات، وتتيح المجموعات الفرصة للمشاركين ليفهموا الكثير عن العلاقات الإنسانية المتداخلة فيما بينهم؛ وعن عمليات المجموعة كجماعة مُتفاعلة Interactive Group ومثال على التمارين تمرين اسمُه عرِّض طَيْرَك الكبير (النسر) للجـــوع: "Starve Your Vulture" وأفضل وقت لاستعمال هذا التمرين والفائدة منه؛ في إحدى الأماسي أو الليالي في حالة انسحاب النسر أو هزيمته والطائر النسر يعيش بنوعين من الطعام. نوع يصنعه ونوع يصنعه الآخرون Put- Downs By Ot ers وبما أن طائِرك – النسر يعيش داخل معدتك فإنه يتحوَّل إلى (شخصي ناصح Fat) بسبب هذا الوضع الدّونـــي والمقصود (هبوط الثقة بالنفس) Your Self - Esteem is Reduced and Minimized وبعد مراجعة؛ لهذا الهبوط الدّوني؛ شارك الطلاب في تمرين وجملة: جَوِّع طيرك "Starve Your Vulture" ومعهم لوحات وقصص. وقد حُفظت إحصائيات حول طريقة إطعامهم أو تجويعهم لطيرهم – النسر Statistical Frequncies.

***التطوير الفردي*** يتمَحْور هذا النوع من *التطوير حول المهارات*، والمفاهيم، والاتجاهات التـــي تُثري السلوك الاستقلالي

والاعتماد على النفس؛ مدى الحياة، والتعلم الذاتـــي المرتكز على الجهود الفردية للطالب. وأوضح الشكل 5.7 مهارات التعلّم (مثل مهارات التفكير، ومهارات البحث العلمي)، وغيرها وتضمن الفهم الشخصي إدراك نقاط القوة والضعف. أما العلاقات التواصلية الحميمة فاشتملت (على مهارات الاتصالات) والقيادة واكتشاف (الفرص المهنية) المُتاحة وغيرها.

***النشاطات الإثرائية وتعنـــي*** *تَمحور* النشاطات حول الطالب وكذلك الموضوعات فالطالب – المشارك هو الذي يقرر رغبات ومضامين التعلم مواضيع، اهتمامات، مجالات وما يرتبط بها. وبعد اكتشاف أبعاد ميدان معيّن؛ يمكن للطالب تقديم محاضرة لزملائه الطلبة عن الحقائق الت يتوصّل إليها. ويمكن للطلبة إجراء بحث علمي أو المشاركة في نشاطات ثقافية – حضارية مثل زيارة أحد المتاحف، أو المسارح؛ أو مؤسسة لرعاية كبار السن، أو جمع التبرعات أو الطعام للمحتاجين. ويمكن للطلبة التخطيط لرحلة فيها نوع من المغامرة؛ بهدف التعلم، كرحلة جيولوجية أو منطقية أثرية للتراث والآثار مثل (غراندكانيون) الأثرية أو مظاهر حضارية وأماكن تاريخية حول مدينة سان فرانسيسكو في كاليفورنيا أو غيرها.

***حلقات البحث*** إن *حلقة البحث* تُعطي كل طالب مُشارك الفرصة لإعداد دراسة أو بحث، وعرضه على مجموعة من 5.3 أو أكثر من الطلبة للمناقشة والتقويم في ضوء معايير تختارها المجموعة **According to Criteria Selected By T e Group** ويتعلم الطلبة من خلال حلقة البحث كيف يتقدّمون في ثلاث خطوات، تقديم معلومات عامة لتسهيل فهم موضوع مُحدّد، تسهيل التفاعل والمناقشة لدمج المشاركين في التفكير، إنهاء المناقشة والنشاطات بنوع من الاستنتاجات.

***الدراسة المُعَمّقة*** وهذه فرصة للمتابعة فردياً أو جماعياً *للدراسة بحث* أو مشروع؛ فالطالب بمفرده أو مع مجموعته قد يأخذ على عاتقه مشروعاً يستغرق وقتاً طويلاً من البحث والعمل. وهذه شبيهة بالمرحلة الثالثة لنموذج رينـــزولي، ومشروعاته. والطالب هُنا يُقرر ما الذي سيتعلمه، وما المساعدات الضرورية له؟ وكيف سيكون الناتج والمُخرجات؟.

وكيف سيعرضها على الآخرين؟ وكيف يتم *تقويم عمله؟* وهكذا نستنتج أن نموذج المتعلم المستقل هو دليل مُبرمج مُفيد وقد دخل في الكثير من المدارس، والمناطق التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا.

## نموذج وليامز لتطوير التفكير والعمليات الشعورية الوجدانية

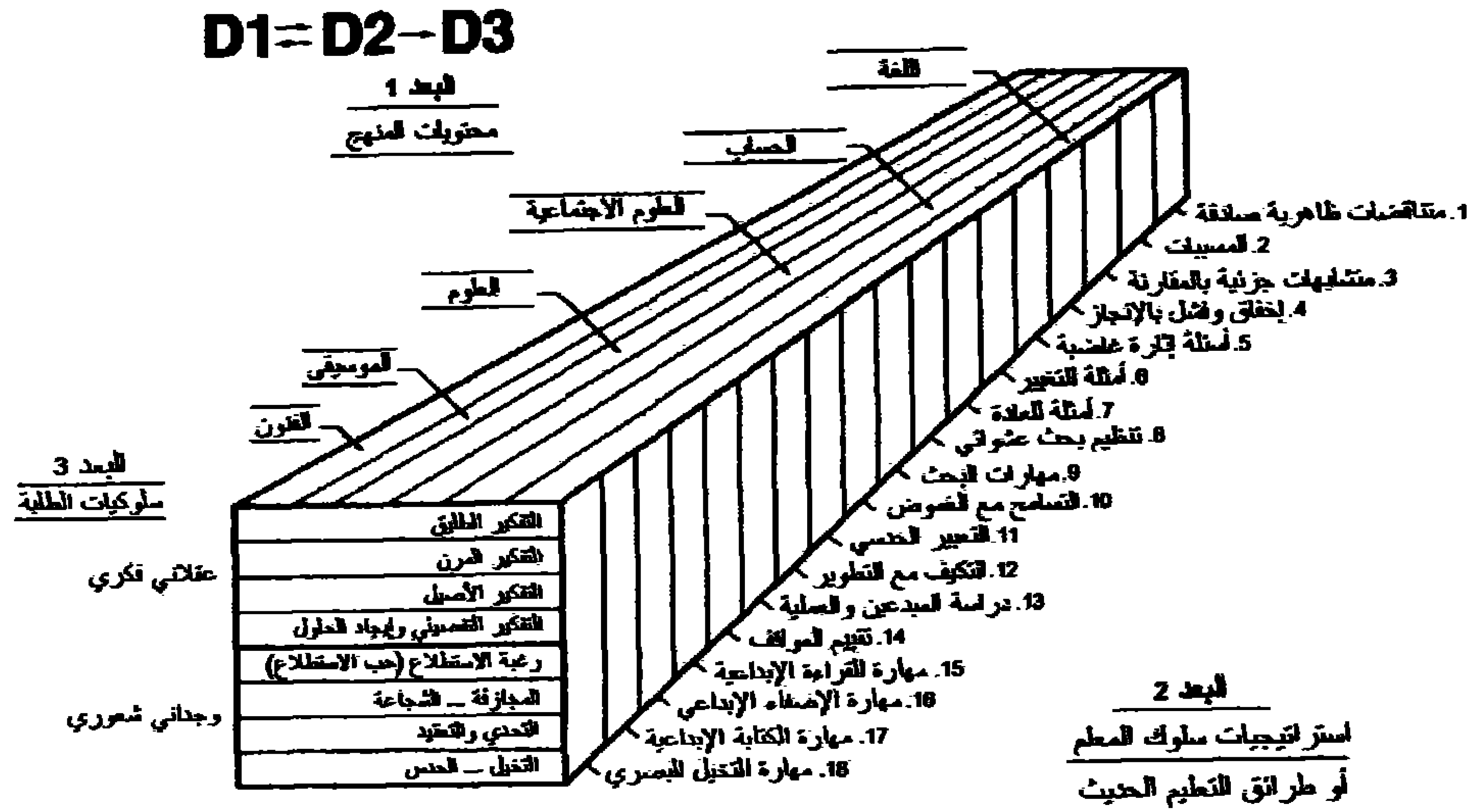
قام فرانك وليامز 1970 ,1982 بتطوير نموذج كان في الأصل لمساعدة المعلمين لإثراء البرامج التربوية للتلاميذ كافة. وبما أنه لم يكن محصوراً بالطلبة الموهوبين وحدهم ، فإنه كان صالحاً للاستعمال في برامجهم.

وإن نموذج وليامز يأتـــي في الصفحة التالية في (الشكل 6.7) ويتكون من ثلاثة أبعاد، المحتوى أو *المضمون*، *الاستراتيجية، العمليّة*، (وليامز Williams 1979). البعد 1 *المنهج* وهو (*محتوى أو مضمون المادة*) وله 6 مستويات الفنون، الموسيقى، العلوم، العلوم الاجتماعية، الحساب، اللغة، البعد 2 *سلوك المعلم* (*لإستراتيجيات طرائق التعليم*) وتتضمن 18 بُعداً فرعياً وهي نشاطات ومهارات وقد عُرفّت في (الشكل 3.7) والتـــي يستخدمها المعلم لتعليم المهارات في 6 مضامين ومجالات.

البعد 3 ويتضمن "التفكير العقلانـــي والعمليات الشعورية" الوجدانية، والتـــي أطلق عليها *وليامز: سلوكيات الطالب.* ومحتوياتها تتضمن ثمانية مستويات وتحتوي على أربع *عمليات* (*عقلية فكرية*) الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفكير التفصيلي وإيجاد الحلول ويضاف إليها، أربعة *عمليات* (*شعورية*) وجدانية هي حب الاستطلاع والرغبة الإرادية، المجازفة والشجاعة، التعقيد والتحدّي، التخيل والحدس. انظر (الشكل 6.7) التالي "الشكل D" في (الجدول 3.7) يشير إلى محتوى المنهج والمضمون،

(D.1) يتفاعل مع استراتيجيات التعليم، (D.2) يُنتج سلوكيات التلميذ (D.3).

ومن خلال 6 مواد و18 نوعاً من النشاطات التعليمية و8 عمليات عقلية – فكرية، وشعورية – وجدانية؛ يكون هناك مجموع فيه 864 (6× 18× 8) وحدات وعمليات تمثل نشاطات الصف الدّراسي كمجموعات متوحدة ومترابطة. وقد قدّم وليامز Williams مئات النشاطات لمواد دراسية مُحددة، ولاستخدام أسلوب واحد للتعليم من خيارات متعددة، بهدف تقوية المهارات الفكرية؛ والوجدانية – الشعورية؟ وكان الكثير من النشاطات مناسباً كما يبدو في (الشكل 6.7).




**الشكل 6.7**: نموذج وليمز – من كتاب F. Williams – "أفكار في الصف لتشجيع التفكير والشعور" (بوفالو N.Y Dok)

## نموذج لأقطاب التوتمّية للمواهب المتعدّدة

تايلور (1986 ,1978) Tylor في الفصل الأول من هذا الكتاب، تمّت *مراجعة نموذج الأقطاب التوتمّية* للمواهب المتعدّدة لمربـــي (تايلور 1978 ,Tylor 1986) في (الشكل 3.1) كنموذج لتعريف مفهوم الموهوبيّة وتحديده ويمنحنا تايلور رؤيا ثاقبة نحو الموهوبية والموهوبين فيقول: لو تأملنا بشكل دقيق مجموعة من الموهوبين لوجدنا أن كلاً منهم يقف في مستوى فوق المتوسط وفي درجة استثنائية في مجال أو ميدان مُحّدد. وقد قام بعض المربين بإعداد منهاج لمجموعة من التمارين والنشاطات؛ هدفها تدعيم نموذج تايلور وتقويته لصالح الكلية؛ وتحديداً الموهوبين منهم، (إيبيرلي Eberle 1974).

وأشار المربيان شيليشتَر، وبالمار 1993 Sc lic ter and Palmer إلى إنّ هناك نموذجاً لتدريب المعلمين لتعليم الموهوبين ويدعى ذلك النموذج موهوبون بلا حدودٍ وهو من إعداد الهيئة التدريسية والتربويّة؛ ويستهدف التعرّف على طاقات الطالب الموهوب وإدراك قوته المعرفيّة الكامنة وقد قام المربـــي تايلور Taylor 1978 بتحديد مستويات أربعة دقيقة لبرنامج تدريب المعلمين وهي:

1. جلسات مُدخلات معرفية حول نظرية نموذج الموهبة المتعدّدة الأبعاد و22 مضموناً لمهارات فكرية مُحدّدة.
2. عرض المحتويات الإرشادية التعليمية عن الموهوبين.
3. تربية عملية؛ وجلسات وتمارين للمعلمين في الصفوف.
4. جلسات تخطيط فردية/جماعية.

الجدول 3.7 استراتيجيات التعليم عند وليامز

| | |
|---|---|
| مقولات متناقضة ظاهرياً وإشكالات وملاحظات | Paradoxes |
| سمات وخصائص موروثة؛ مسوغات عن المُسبِّبات | Attributes |
| متشابهات جزئية بالمقارنة | Analogies |
| إخفاق أو فشل في الإيجاز عوامل غير معروفة أو ملفات مفقودة | Discrepancies |
| أسئلة مُثيرة للغضب قضايا ساخنة مُثيرة | Provocative Questions |
| أمثلة للتغيير اكتشاف بدائل وتعديلات | Examples of Change |
| تنظيم بنيان عشوائي يقود إلى محصّل أو ناتج تنظيم بحث عشوائي | Organized Random Search |
| التسامح مع الغموض التسامح لنهاية مفتوحة دون إكراه على وضع مُغلق | Tolerance for Ambiguity |
| الإحساس بإشارات وجذابة والتعبير عن الشعور العاطفي التعبير الحدسي والعاطفي الوجدانـــي الإبداعي العفوي | Intuitive Expression |
| اكتساب التطوير من خلال التكيف مع خبرات ومواقف التوافق مع التطوير | Adjustment to Development |
| تحليل السمات ودراسة الناس العظماء دراسة الموهوبين والمُبدعين | Study Creative People Process |
| تقويم المواقف – وضع المعايير – اتخاذ القرار تكوين التفكير النقدي | Evaluate Situations |
| مهارة القراءة الإبداعية – القراءة كثيراً أفكاراً جديدة | Creative Reading Skill |
| مهارة الإصغاء الإبداعي. الإصغاء يُثير الأفكار الجديدة | Creative Listening Skill |
| مهارة الكتابة الإبداعية التعبير عن الذات من خلال الكتابة | Creative Writing Skill |
| مهارة التخيل البصري ـــ التعبير عن أفكار بأشكال بصريّة | Visualization Skill |
| أمثلة للعادات ـــ الإحساس بالعناد والجمود أو التفكير الجامد مع العادة | Examples of Habits |
| مهارات البحث التاريخي/ والوصفي/ والتجريبـــي | Skills of Search |

فرانك ويليامز Frank Williams إستراتيجيات ويليامز من أجل تنسيق ثلاثية رينـــزولي G.C.T أيلول/ تشرين (1979).

وكمثال كيف تمّ توجيه المعلّمين وقيادتهم من حيث المفاهيم والاستراتيجيات لتعليم المواهب والموهوبين، كان *التفكير الإنتاجي* أحد الأهداف الرئيسية في التدريب، والتقوية، من خلال مشاركة الطلبة المتفوّقين بأفكار متميّزة غير اعتيادية. ومداخلات استثنائية إبداعيّة وتفصيليّة. وكانت عملية *صناعة القرار* في صمم التدريب وبمشاركة فعّالة للطلبة في اقتراح الخطوط العريضة، والتقييم، وإصدار حكم يرتكز على معايير وموازين؛ *ودفاع عقلانـــي* عن القرار باعتباره تعبيراً عن بدائل وحلول وخيارات تحل مكان المشكلة التـــي لا يرى فيها الطالب أمامه إلا طريقاً واحداً مسدوداً لا توجد فيه بدائل مُتاحة. وعملية التخطيط تتضمن تصميم الوسائل لتنفيذ فكرة أو مشروع؛ وتحديد المصادر والموارد اللازمة لتنفيذ فكرة أو مشروع؛ وتحديد المصادر والموارد اللازمة لتنفيذ الخطّة البشرية، والمادية والتربوية وغيرها؛ وتحديد المراحل والخطوات بالتدريج والإشارة إلى المشكلات والصعاب التـــي قد تعترض خطوات التنفيذ؛ وتحسين الخطّة وتطويرها المستمر؛ والمتواصل. أما التوقّع المُسبق فتستلزم من الطلبة قُدرةً على الوصول إلى قرارات تنبّئي مستقبلية. هول الأسباب والنتائج المتوقّعة لظواهر متعدّدة.

وعملية التعلم لا تتم من دون نظام للتواصل والقنوات Communication System and Channels وهو يرتكز على القدرة في فهم وتفسير أدوات التواصل ورموزه اللفظية وغير اللفظية، وقدرة التعبير الدقيق عن الأفكار والمشاعر والاحتياجات.

إن الموهبة الأكاديمية تنمو وتقوى عن طريق اكتساب معلومات معرفيّة حول موضوع مُحدّد ويؤكد شيليشتر Schlichter (1986) أنّ من الضروري تعليم الطلبة النموذج ليتكون لديهم حافز المشاركة الفعّالة والجهد لتطوير مهاراتهم

الفكرية (صـــ 362) للكتاب؛ في أصله باللغة الإنكليزية. أما قطار الموهبة كما هو في الشكل 7.7 فإنه يستخدم بإضافة *عَرَبة أو قاطرة* وراء قاطرة أكاديمياً لطلبة المرحلة الابتدائية لشرح نموذج الموهبة بلا حدود. ويأتـــي ماك تاينت بورغَر وهو شبيه بالهامبورغر لكنه مُزدوج ومن طبقات عُليا؛ وهو أحد الأطعمة الأمريكية المُفضَّلة *Mc Talent Burger* (الشكل 8.7) لشرح الموهبة اللانهائية أي التـــي بلا حدود. ويقدّم طلبة المرحلة الثانوية للنموذج الأساسي المواد الأكاديمية ثم يأتـــي فوقها بقية المهارات المكمِّلة للوجبة الغذائية الجيدة والمُمتعة؛ وهي خمس دعامات إبداعيّة.

## نموذج البرمجة على المستويات الرّباعيّة للقدرة[3]

تريفنغر، وسورتور Treffinger and Sortore لم يقم تريفنغر، وسورتور (1992) بتسمية *اقتراحاتهم ذات المستويات* الأربعة بأنها نموذج مُستقل ولكنها حتماً ساعدت في تطوير وتخطيط برامج الإثراء؛ والتسريع التعلّمي للموهوبين؛ وخصوصاً طرح الخيارات Options and C oices إن هذا الاتجاه يقع على اتساق Consistent مع تطوير مفهوم الموهبة والموهوبين كما جاء في (الفصل الأول لهذا الكتاب Treffinger 1996 تريفنغر، وفيلدهاوزين and Fel usen) أكدوا ضرورة تطوير طاقات الطلبة *كافة*. وكما هو الحال في وصف النموذج الهَرَمي سابقاً؛ فإن خطتهم تتمْحوَرُ حول المقولة التالية؛ بأن المواهب متعددة الجوانب؛ فإن البرامج يجب أن تتعدّد أيضاً لتُشبع الاحتياجات الظمأى للتسريع والإثراء التعلّمي. ويؤكد مؤلفا هذا الكتاب غيري ديفيـــز، وسيلفيا ريم Gary. A. Davis and Sylvia. B. RIMM أنّ التعليم الديمقراطي يعنـــي أن لكل طالب الحق الذي يعتبر تحدياً وفُرصة في اكتشاف طاقاته واستخدام مواهبه لأقصى درجة مُمكنة؛ وأن يقوم بتطويرها والوصول بها لأعلى ما تمكنه الظروف والاستعدادات والجهود.

وفي المستوى الأول للخدمات؛ *لجميع الطلبة*؛ يقترح المؤلفان اقتراحات المستوى الأول I:

- التفكير النقدي – الإبداعي.
- المستويات العُليا للتصنيف العلمي – التربوي عند بلوم Bloom's Taxonomy (التطبيق، التحليل، التلاحم بين الطرح والنقيض، التقييم).
- المشروعات الاستقلالية فردياً وجماعياً.
- احتواء طبيعة التعلّم وأساليبه عند الطالب.
- نشاطات استكشافية عامة محاضرون (زيارات ميدانية، برامج الجمعيات العلمية، مراكز لتطوير الاهتمامات).
- التقدم في ضوء برنامج فردية تفريدية في المهارات الأساسية والمجالات المُحدّدة.
- الانفتاح نحو مواضيع وميادين جديدة مثل اللغات الأجنبية، والفنون الجميلة.
- نشاطات ترتكز على اهتمامات الطالب.

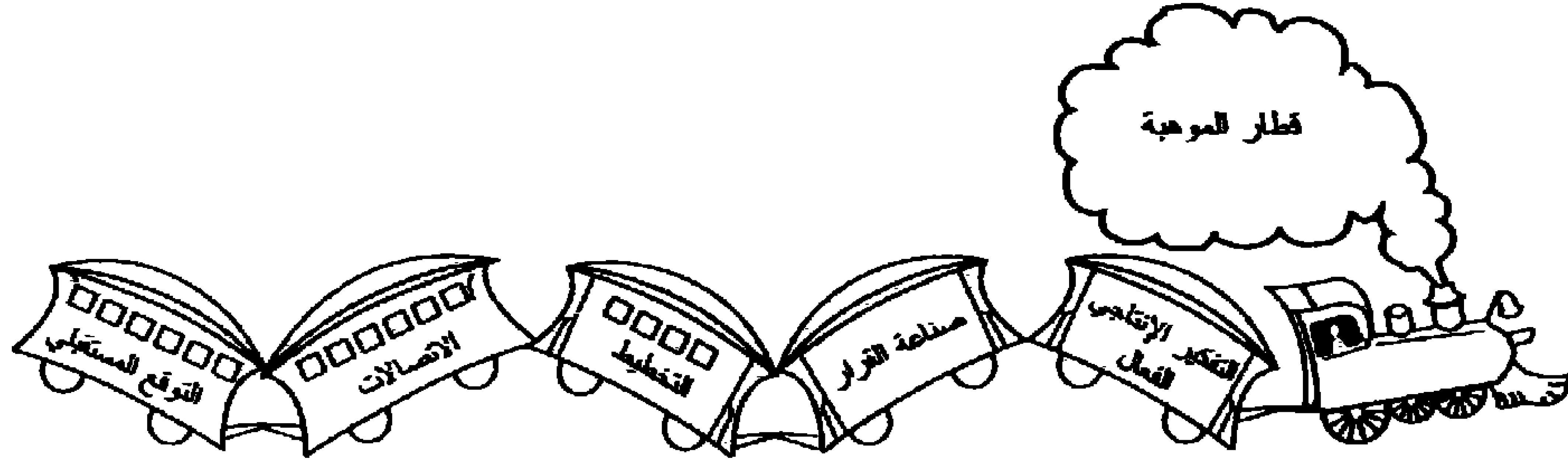
اقتراحات المستوى الثانـــي II

- الاندماج في مطالعة الكتب العظيمة.
- رحلات تأملية وفكرية طويلة وممتعة.

---

[3] 1992 مركز التعلم الخلاق ـــ برامج الموهوبين، المجلد 1، برامج الموهوبية توجه عصري تأليف د.ج. تريفنغر م. ر. سورتور.

- حلول لمشكلات مُستقبلية.
- حلول لمشكلات واقعيّة (مثل مشكلات يهتم بها الطلاب، ويشعرون نحوها بقوّة أكثر من اهتماماتهم بدفاتر التمارين ذات السّمة الروتينية – المصطنعة).
- مؤلفون من الشباب المُعاصرين (نشاطات ومؤتمرات علمية).
- مسرح القُرّاء (الذي يسمح للممثّلين الهُواة غير المحترفين بقراءة السيناريو والسطور في أثناء أداء بعض السطور والأدوار كأجزاء من الأداء التمثيلي).
- مُخترعون من الشباب (نشاطات ومُسابقات).
- مُختبرات للحاسوب.
- معارض للعلوم، مسابقات في الرياضيات.
- أداء عملي للفنون البصريّة؛ فرق موسيقيه عزفاً وغناءً؛ كَوْرَس غنائي، مناقشات حواريّه حول مواضيع خلافيّة.
- نوادٍ ومُنتديات أكاديمية، ومجموعات اهتمامات وميول وهوايات.
- خدمات إرشاديّة مهنية شخصية حول سوق العمل والوظائف.
- الدمج بين المناهج والترابط.
- برامج ودورات في الصيف وبعد ساعات المدرسة الرسمية.




**الشكل 7.7**: قطار الموهبة للتعريف بتلاميذ المرحلة الابتدائية لنموذج الموهبة غير المحدود

بالإذن من كارول شيليشتر – الفكرة الأصلية من الفنانين دونا. هـــ . غودمان.

اقتراحات المستوى الثالث III

- خدمات لبعض الطلبة لمجموعات صغيرة.
- جرائد وصُحف محليّة وموجودة، مجلات ودَوْريات ذات طابعَ علمي – بحثي.
- ضيوف علماء ومحاضرون، وحلقات بحث مُعمّقة.
- موسيقى فردية، دراما، ودروس فنون.
- صفوف مُتقدمة في ميادين ومجالات أكاديمية.
- حلول لمشكلات المجتمع المحلي.
- التدريب العملي ستاج؛ والممارسة المهنيّة.
- مشروعات توسّعية فردية وجماعيّة.

- المشاركة في برامج البحث عن الموهبة والموهوبين.
- الاختبار والحصول على كريديت: تقديرات وساعات مُعتمدة؛ بالامتحان.
- فُرص للتعليم عن طرائق الأقران – زملاء الدراسة.
- المشاركة ببرامج خاصة تحت إشراف جامعات وكليات للطلبة الموهوبين.




**الشكل 7-8** ماك تالان بورغر لشرح المواهب غير المحدودة في نموذج المرحلة الثانوية للسنوات 7-12

بالإذن من كارول شيليشتر والنموذج الأصلي من الفنانة دونا. H. غودمان.

اقتراحات المؤلفين للمستوى الرابع IV

- التسجيل الدراسي في مستويات عُليا مثل المراحل الثانوية أو الجامعات
- التسريع في الصفوف ؛ والتقدم في الدراسة من خلال الاستفادة من حركة عمودية وأفقيّة بين الصفوف.
- تقديم إنتاج الطالب الموهوب لمجموعات من خارج المدرسة مثل جمعيات علمية تاريخية أو وكالات حكومية أو هيئات خاصة.
- إشراف.
- طباعة إنتاج الطلاب المتميّز ونشره بمصادر وهيئات من خارج المدرسة.
- إجراء البحوث، وتطوير المشاريع والخدّمات.

## التعليق

إن مخطط البرنامج المُحترف الحاذق يجب أن يهتم بالنماذج كافةً في هذا الفصل السابع، جنباً إلى جنب مع الاستراتيجيات التسارعيّة والإثرائية وتكوين المجموعات الطلابية، والإرشاد النفسي التربوي، والتربية المهنيّة، والتطوير الوجداني والتنمية الشعورية، وتعلم الإبداع، والتفكير النقدي ومهارات التفكير الأخرى، والإمكانات الأخرى التي تُثري التعلم وتساعد في تسريعه وتقدّمه. وعلى المشرفين والمُعلمين اختيار أنسب المواد والأساليب والوسائل لإشباع الاحتياجات الطلابية في كل مدرسة؛ وكل صف؛ وكل منطقة تعليمية. ويجب أن نُدرك أنه لا يوجد نموذج أو برنامج واحد ينال صفة الأكمل أ، الأمثل؛ فلكل موقف وحالة ظروفها واحتياجاها وما يناسبها أو ما لا يناسبها؛ والمهم الاستفادة من المناهج والبرامج والنماذج كافةً

لصالح الطالب وتسريع التعلم وإثرائه.

## الخلاصة

هناك ما يزيد على أحد عشر نموذجاً لإثراء التعلّم وتسريعه وتتضمن توصيات منهجيّة، وغيرها يشتمل على اقتراحات عامة.

ولعل نموذج (رينــزولي) الثّلاثي: في أنواعه ومستوياته الثلاثة هو في مقدمة النماذج لتسريع وإثراء التعلّم للموهوبين. فالنوع الأول: I للإثراء يركّز على (النشاطات والاستكشافات العامة)، بينما يهتم النوع الثانــي II (بتدريب المجموعات الطلابية) وإقحامهم العملي في النشاطات؛ وخصوصاً الإبداع ومهارات التفكير الأخرى، والتعلم كيف يتعلم الطالب عبر اكتساب مهارات مُتجدّدة، ومهارات تواصليّة، ومهارات معلومات تربط بين السابق والحاضر واللاّحق. أما، النوع الثالث III فهو بحث وتحقيق في مشكلات واقعيّة.

ويؤكد المربون، أن النوعين الأول والثانــي للنموذج الثلاثي صالحان للطلاب كافةً. أما النموذج الثلاثي الثانوي فيستلزم صفوفاً من حوض الموهبة والتفوّق وهي شبيهة بصفوف درجة الشرف في كل مادة دراسية أو ميدان مُتخصّص.

ويشكل الدمج والتلاحم اختصاراً جيّداً للوقت والجهود والموارد، في النوع الثالث من حيث المشروعات والمجال المحدّد. أما نموذج الإثراء على امتداد المدرسة أو المدارس كلها فهو برنامج مُتكامل ودليل إرشادي يتضمن: النوع الأول والثانــي لطلبة المدارس والصفوف العادية كافة؛ والطلبة من حوض الموهبة Talent Pool الذين أظهروا طاقات غير اعتيادية في الإبداع والحافز الذاتــي فهم متطوّعون أوتوماتيكياً للنوع الثالث III ومشاريعه التربوية والدراسية التطبيقية ومن المؤكّد أن تحديد اهتمامات الطالب وعملية الدّمج في المناهج أصبحت ضرورة أساسية Central Necessity وهناك مجلدان لتفاصيل ذلك.

أما رينــزولي Renzulli في أسلوبه التعدّدي للأصناف الإثرائية: فقد قدّم خمس خطوات منهجية مُخطّطة إرشادية كبدائل ذات تسلسل لتعليم المحتويات بشكلٍ فعّال. وتتضمن معرفة مُتقنة للقائمة، وأهداف ونشاطات للطالب، استراتيجيات وإرشادات تعليمية على شكل قوائم، وقائمة التعديلات التطويرية الممكنة.

أما المشروع الهرَمي فهو خطة مدرسيّة ذات ثلاثة مستويات لتجاوز النقد الموجّه لبرامج المتفوقين G/T Programs وتحديداً خطة سحب الطلبة من صفهم العادي ووضعهم بصفوف تتناسب مع قدراتهم في مواد مُحدّدة ولفترات قصيرة أما الطلبة الذين هم فوق المتوسط من حيث الأداء وفي الصف العادي، فيؤخذ القادرون منهم إلى صفوف خاصة بدوام كامل تتحدى قدراتهم أما الطلبة الذين يُظهرون تفوّقاً أعلى وغير اعتيادي فيتقدمون للمدارس ذات الجذب المغناطيسي أو الداخليّة.

ومن النماذج المتطوّرة نموذج فيلدهاوزين ذو المراحل الثلاث ويتمَحْوَرْ عموماً على تطوير التفكير الإبداعي. ويهتم في البحوث، وتنمية مهارات التعلم المستقل؛ والمفهوم الإيجابــي للذات. وتتصدّى المرحلة الأولى فيه إلى قدرات التفكير المجتمّع حول بؤرة مُحدّدة والتفكير الموزّع والمتوسّع وكذلك المهارات الأساسية، مع تمارين سريعة ذات مدى زمنــي قصير. المرحلة الثانية. وتتناول الحلول في مستوىً أكثر تعقيداً؛ وبشكل جزئي بتعليم تقنيات الإبداع واستخدام حل المشكلات المستقبلي، والرحلة التأملية الفكرية الطويلة. المرحلة الثالثة وتتمَحْوَرْ حول تطوير الدراسات المستقلّة ومهارات البحث بواسطة مشاريع مُستقلة.

وقد استعمل المربيان (ميكر، وميكر) Makers 90 (1967) قدره من أصل 120 قدره قام العالم غيلفورد: Guilford

بطرحها في نموذجه SOI والتـــي ساعدت في اكتشاف كثير من الموهوبين من أبناء الأقليات العرَقيّة الأمريكية.

في تشخيصها للقدرات التعلميّة وخصوصاً تلك التي تتعلق بالقراءة والرياضيات والكتابة والأعمال الخلاقة والتفكير الجاد.

أمّا تريفنغر Treffinger فقد طرَح أربع خُطوات لتنمية التوجه الذاتـــي في التعلُّم. (1) أسلوب التوجه من المعلم الذي يقود العمليّة التربوية – والتطويريّة، فالقيادة كلها بيد المعلّم (2) أسلوب المُهمة ويقوم الطلبة باختيار المواد؛ ويقوم الأستاذ بتحضير النشاطات. (3) أسلوب مشاركة الأقران، زملاء الصف. Peer -Partner Style في القرارات الخاصة بأهداف التعلّم، والنشاطات، والتقييم. (4) وأسلوب التوجه الذاتـــي Self Directed Style ويتصف هذا الأسلوب بالخيارات المتعددة من قبل الطالب، وانتقاء مواقع العمل والدراسة. وهناك بعض التوصيات والاقتراحات لتنمية التوجيه الذاتـــي في التعلّم، التدريب على حل المشكلات؛ والحصول على المعلومات. استخدام مشكلات المجتمع المحلّي كفرصة للبحث المستقل في حلول المشكلات بالممارسة العملية. استعمال التشجيع كوسيلة لتقوية الحافز الفردي.

وإن نموذج بيتس Betts للمتعلم المُستقل هو نسبـــي يكاد يكون دليلاً للبرمجة: متضمنّاً خمسة أبعاد رئيسيّة لتوجيه الطلبة والآخرين نحو مفهوم الموهوبيّة Giftedness وإعدادهم ونحو مضامين البرنامج وأهدافه، ومجالات تطوير مهارات التعلّم، والفهم الشخصي، ومهارات العلاقات الإنسانية الحميمة؛ والتنمية المهنيّة، وإعطاء الطالب فرصة لاختيار النشاطات الإثرائيّة، وحلقات البحث والدراسات المتعمّقة الفردية والجماعيّة.

أما نموذج وليامز Williams فيشتمل على النشاطات الصفيّة التـــي تضمنت دمجاً Integration and Combinations بين (ستة أنواع) لمحتويات المواد الدراسية و"ثمانية عَشَر" نوعاً من الاستراتيجيات التعليميّة وثمانـــي عمليات "للمهارات الفكرية والوجدانية الشعورية".

وقد تعرّض الكتاب في فصوله الأولى؛ وفي هذا الفصل السابع إلى نموذج الأقطاب التوئمية للمواهب المتعدّدة للمربـــي تايلور Taylor الذي يجعل نشاطات التعلم تتمَحْور حول تطوير القدرات الأكاديمية؛ الإبداع، التخطيط، التنظيم، التواصل والاتصال، التوقعات المستقبلية ومهارة التنبؤ Forecasting and Future Prediction.

**ملحق 1.7: أمثلة لأجل إثراء الأنشطة**

**فنون بصريّة/ الأداء الفنـــي Visual Arts, Performing Arts**

| | |
|---|---|
| الأداء التمثيلي | Acting |
| هندسة تصميم الأبنية | Arc itecture |
| تقدير الفنون | Art Appreciation |
| الفنانون | Artists |
| رقص الباليه | Ballet |
| صناعة الشموع | Candle Making |
| كرتون، رسوم متنافسة بالجرائد | Cartooning |
| الفن الشعبـــي الفلكلوري | Folk art |
| الرقص وإدارة الفرقة | Dance, c oreograp y |
| تصميم ملابس ألعاب. آلات | Designing (clot es, toys, mac ines) |
| موسيقى فلكلورية شعبية | Folk music |
| الرسوم البيانية – واللّونية الدّهانية | Grap ics |

| | |
|---|---|
| Leat er craft | صناعات يدوية من جلود الحيوانات |
| Mime - pantomime | تمثيل إيمائي |
| Music composition | التأليف الموسيقي |
| Musical instruments | الآلات والأدوات الموسيقية |
| Opera | دار الأوبرا |
| Camera p otograp y | التصوير والكاميرات |
| Political satire | التهكم السياسي |
| Print making | صناعة الطباعة |
| Radio s ows | عروض إذاعية |
| Sculpture (Clay -Wood) | صناعات نماذج طينية أو خشبية |
| Silk screening | غربلة صناعة الحرير وانتقاؤه |
| Television | التلفاز |
| Antiques | صناعات قديمة ثمينة تراثية |
| Art istory | تاريخ الفنون |
| Art in cultures | فنون حضارات متعددة |
| Batik | طبع نماذج على النسيج، دمغ تصميم على منسوجات |
| Calligrap y | خط جميل باليد |
| Costume design | تصميم ملابس تاريخية |
| Dance istory | تاريخ الرقص |
| Drawing | الرسم بأنواعه |
| Film, making, animation, drama | صناعة الفيلم إحياء ــ دراما |
| Jewelry making | صناعة المجوهرات |
| Macrame | صناعة الحبال |
| Movie making | صناعة السينما |
| Music istory | تاريخ الموسيقى |
| Musicians | الموسيقيون |
| Painting | رسم الألوان/ الدّهان |
| Plays | تمثيليات |
| Puppet making | صناعة ألعاب للتسلية |
| Rug ooking | حياكة السّجاد |
| S akespeare | أعمال شكسبير |
| Slide s ow making | صناعة شفافيات بصرية |
| Soft sculpture | صناعة نماذج ناعمة |
| Weaving | نسيج خيوط/ غزل خيوط |
| T eater | مسرح |
| Dramatic production | إخراج مسرحي |
| Acting tec niques | تقنيات التمثيل |
| Dramatic literature | أدبيات المسرح أو الدراما |

| | |
|---|---|
| Set design | تصميم المكان |
| Lig ting | الإضاءة |
| Creative dramatics | الدراما الإبداعية |
| Improvisational t eater | المسرح الخطابـــي الارتجالي العفوي |
| History of T eater | تاريخ المسرح |
| Makeup | المكياج المسرحي للوجه |

## Math, Science, Computers رياضيات، علوم، حاسوب

| | |
|---|---|
| Aeronautics | علوم الطيران الفضائي |
| Anatomy | علم تشريح الجسم |
| Animal be avior | السلوك الحيواني |
| Aquarium planning | التخطيط لبناء صفائح للسّمك |
| Botany | علم النجوم والفلك والكواكب |
| C emistry | علم الكيمياء |
| Computer repair | تصليح الحاسوب |
| Diseases | الأمراض |
| Electricity, electronics | كهرباء إلكترونيات |
| Engineering | التخصصّ الهندسي |
| Forestry | علم الغابات |
| Geology | الجيولوجيا وعلم المعادن |
| Agriculture | الزراعة |
| Arc aeology | علم الآثار |
| Biology | علم الحياة البيولوجي |
| Brain science | علم الدّماغ والعقل |
| Computer programming | برمجة الحاسوب |
| Conservation | المحافظة على الشيء وخصوصاً البيئة |
| Ecology | الإيكولوجي: بيئة الحياة للأشياء |
| Energy - solar, geot ermal, tidal wind | الطاقة الشمسية، الطاقة الحرارية، المد والجزر، الرياح |
| Evolution | علم التطور والارتقاء (داروين) |
| Fossils | بقايا زراعية نباتية ما قبل التاريخ – حفريات مُنقرضة أو حيوانية |
| Genetics | علم الجينات الوراثية |
| Horticulture | علم زراعة الشجر |
| Marine biology | علم الحياة البحريّة |
| Medicine, ealt | الطب – الصحة |
| Metals | المعادن |
| Microbiology | الميكروبيولوجي، علم الحياة الأصغر الكائنات المجهرية |
| Mineralogy, rocks | المعادن والصّخور |
| Natural resources | المصادر والموارد الطبيعية |

| | |
|---|---|
| Nutrition | علم التغذية والفيتامينات |
| Omit ology | إهمال – حذف – إسقاط |
| P ysiology | الفيزيولوجيا علم وظائف الأعضاء |
| Pre istoric animals | حيوانات حفرية منقرضة (ما قبل التاريخ) |
| Robots | ريبوت كنترول، الآلي، الميكانيكي ذو الحركة الذاتية |
| Scientists | عُلماء |
| Space travel | السفَر الفضائي |
| Ic t yology | فرع من علوم الحيوان وتحديداً الأسماك |
| Mat | الرياضيات |
| Algebra | علم الجبر والمعادلات |
| Geometry | علم الهندسة |
| Measurement | علم القياس |
| Statistics | الإحصائيات (علم الإحصاء) |
| Probability | علم الاحتمالات في الرياضيات |
| Meteorology | علم القطع الصغيرة الفضائية – الشهب |
| Microscopes | الميكروسكوبات المجهريّة |
| Money management | ضبط المال وأدواته، حسن الإدارة المالية |
| Nuclear energy | الطاقة النووية |
| Optics, optometry | علم البصريّات والعيون |
| P ysics | الفيزياء |
| Pollution | التلوث البيئي |
| Reptiles | مجموعة حيوانات وعمود فقري قصير وبدون أقدام، زواحف |
| Rocketry | علم الصوّاريخ |
| Solar power | الطاقة الشمسيّة |
| Science of veterinary | علم معالجة أمراض الحيوانات (البيطري) |

## Literature, Writing, Communication الأدب – الكتابة – وسائل الاتصال

| | |
|---|---|
| Broadcasting | إذاعة |
| Literature appreciation | تذوق أدبي |
| Myt ology | ميثولوجيا – أساطير |
| Play writing | كتابة مسرحية |
| S ort story writing | قصص قصيرة |
| Sports writing | مقالات رياضية |
| Word processing | تغذية كومبيوتر |
| Journalism | صحافة |
| Mysteries | قصص الغموض |
| Poetry writing | كتابة الشعر |
| Public speaking | الخطابة |
| Speed reading | القراءة السريعة |

## Social Sciences – Culture – Languages علوم اجتماعية – ثقافة – لغات

| | |
|---|---|
| Alco ol, drug abuse | الكحول إدمان المخدرات |
| Ant ropology | الأنثربولوجيا، علم الإنسان والبيئة |
| Arc aeology | علم الآثار |
| African American istory | تاريخ الأمريكيين من أصل أفريقي |
| C ildren c ild development | الأطفال وتنمية الطفل وتطويره |
| Contemporary cultures | الحضارات المعاصرة الحديثة |
| Current events | الأحداث المتداولة اليومية |
| Debate | الحوار حول مناقشات ومواضيع خلافيّة |
| Editorial writing | كتابة التأليف (Editing) |
| Etymology | علم أصول الكلمات والمفردات |
| Festivals, olidays | احتفالات موسمية العطل والإجازات |
| Foreign languages | اللغات الأجنبية |
| Geology | علم طبقات الأرض (الجيولوجيا) والمعادن |
| Minority groups | مجموعات الأقلّيات |
| P ilosop y | الفلسفة |
| Ancient Egypt | حضارة مصر القديمة |
| Careers | المهن والأعمال |
| Civil rig ts | الحقوق المدنية |
| Crime, criminology | علم الجريمة |
| Deat dying | حالة الموت |
| Divorce | الطّلاق |
| Elections voting | الانتخابات إعطاء الصوت الانتخابـــي |
| Famous people | المشهورون |
| Handicapped people | المعوقون |
| Folklore | الفلكلور الشعبي (غناء، رقص، موسيقى، حفلات، ملابس، رسوم) |
| Future t inking | التفكير المستقبلي |
| Geograp y mapping | الجغرافية تصميم الخرائط |
| Humor | إحساس الدّعامة وسلوكها والمودّة الإنسانية |
| Law, courts | القانون المحاكم |
| Linguistics | خاص باللغة |
| Newspapers | الجرائد والصحف |
| Poetry | الشّعر |
| Political science | العلوم السياسية |
| Population problems | المشاكل السكانية |
| Pre istoric life | حياة ما قبل التاريخ |
| Problems of t e elderly | مشاكل كبار السن |

| | |
|---|---|
| Public opinion surveys | دراسات مسحيّة للرأي العام |
| Social problems | مشكلات اجتماعية |
| Sociology | علم الاجتماع |
| Women's rig ts | حقوق المرأة |
| Presidents | الرؤساء |
| Psyc ology mental ealt | علم النفس الصحة العقلية |
| Religion | الدّين - الأديان |
| Sign language | لغة الإشارة للمعوقين لفظياً (البكم) |
| Travel (s) | السّفر - الأسفار |

**Business and Econmics أعمال وشئون اقتصادية**

| | |
|---|---|
| Accounting | علم المحاسبة |
| Banking | علم البنوك |
| Economics, (models - t eories ) | الاقتصاد (نماذج ونظريات) |
| Insurance | التأمين |
| Operating a. small business | إدارة مشاريع صغيرة |
| Transportation trucking | مواصلات |
| Advertising | الإعلان |
| Careers | المهن |
| Finance | التمويل |
| Law, lawyers | القانون والمحامون |
| Stock Markets | الأسواق المالية |

**Miscellaneous متنوعات**

| | |
|---|---|
| Bridge | جسر |
| Careers | مِهَنْ |
| Coins, stamps | نقود صغيرة، طوابع |
| Creativity | الإبداع |
| History of football | تاريخ كرة القدم |
| Interior decorating | الديكور الداخلي |
| Law enforcement | تنفيذ القانون |
| Running | رياضة الركض |
| Test taking | أخذ الفحص الطبـــي أو الامتحان |
| C ess | الشطرنج |
| College preparation | التحضير للجامعة |
| Gardening karate | العناية بالحدائق رياضة الكاراتيه |
| Magic sailing | ألعاب السّحر (الإبحار/ التجديف بالماء) والقارب المائي أو سفينة صغيرة. |

# مصطلحات الفصل السابع

| الإنكليزية | العربية |
|---|---|
| (RDIM) Revolving - Door Model | نموذج الباب المتحرك دائرياً |
| A.L.M: Autonomous Learner Model | نموذج المتعلم المستقل |
| Applications | تطبيقات/ طلبّات(حسب السياق) |
| Audience (s) | جمهور أو جماهير من الحضور |
| Classifications | تصنيفات |
| Cluster - Grouping | مجموعات صغيرة ــ عنقودية |
| Concurrence | بالترافق مع/ تتزامن/ بالوقت نفسه |
| Convergent | المُتجمّعة– المترابطة نحو نقطة واحدة |
| Criteria | المعايير |
| Cross Grade Grouping | مجموعات عبَر الصفوف |
| Curriculum Compacting | دمج المناهج |
| Discipline (Field of Study) | مادة دراسية/نظام |
| Divergent | المتشعبّة/ الموزّعة/ المُتباعدة |
| Dual Enrollment | تسجيل مزدوج بجانبين |
| Elaboration | الإتقان/ التعليق والشرح المُفصّل |
| Encyclopedia | دائرة المعارف (موسوعة) |
| Field Experiences | ميدان الخبرات |
| G.S.T: Gifted Screening Test | اختبار النقاء الموهوب |
| Generalizations | تعميمات |
| Glossary - Vocabularies | قاموس المفردات بنهاية الفصول |
| Hospital - Foyers | مدخل/قاعات المستشفى |
| Interdisciplinary | مبدأ تداخل العلوم وتلاحم المعارف الشمولي |
| Irony | من سخرية الأقدار(تهكّم– ساخر) |
| Longitudinal Planning | تخطيط طويل المدى |
| Magnet Sc ool | مدارس ذات جاذب مغناطيسي |
| Met odology | المنهجيّة/ المنهج العلمي |
| Pre-Requisites | شروط/ مُسبقة/ قبلّية |
| Profiles | النظرة الجانبية للآراء/ نظرة الجوانب المتعدّدة للإنجاز |
| Raw Data | البيانات الخام |
| Requirements | مُستلزمات |
| Requisites | مُتطلبات |
| Resource Centers | مراكز المصادر العلمية |
| S.O.I: Student Operational Intelligence | اختبارات الذكاء الإجرائية |
| SEM: Sc ool Enric ment Model | نموذج الإثراء المدرسي |

| | |
|---|---|
| **Silk Screening** | صناعة الحرير/ غربلة/ انتقاء/ غَزْل |
| **Slide - S ow** | صُور متحركة من الوسائل التعليمية |
| **Starvation** | الجوع- الفقر- التجويع |
| **Starve** | جوَّعَ- أفقر |
| **Talented Pool** | حوض الموهبة/ قسم انتقاء الموهوبين |
| **Tec nique for Writing a Play Script** | تقنّيات كتابة الفصل المسرحي |
| **Unilateral (One-Sided)** | ذات جانب واحد(أُحادية النظرة) |
| **Various- Sided** | ذات جوانب مُتعدّدة(شموليّة) |
| **Vulture** | طير كبير/النّسر/ صقر |

# التعلّم الوجداني والقيادة

# AFFECTIVE LEARNING AND LEADERSHIP

*"هناك حافز قوي بين الموهوبين ليظهروا ويتميّزوا ويحرزوا النجاح الذي يمنحهم صورة أفضل لذواتهم. ولكن البرهان على ذلك مازال مُبهماً".*

آبراهام تانبن باوم Abraham J. Tannenbaum (1991)

*"يمتلك الموهوبون طاقة كامنة ذات مستوىً عالٍ ومعنوي للنمو والتطور الأخلاقي، تمنحهم الفرصة" ليكونوا قادة فعلين ويقدّموا مساهمة إيجابية لمجتمعهم المحلي وللإنسانية كلها".*

أورنيلا دينتسي، أدريانو بيفنين Ornella Dentici, Adriano Pagnin (1993).

يستهدف هذا الفصل هدفين رئيسين للبرامج الخاصة بالموهوبين. التعليم الوجداني – العاطفي الشعوري؛ والقيادة. وإن موضوع *التعلم الوجداني* يأتي ذكره وعرضه في كل فصل من فصول هذا الكتاب. وسبق أن كرّرنا أهمية بناء مفهوم الذات والثقة بالنفس؛ والصحة الاجتماعية المتمثلة بالتوافق الاجتماعي للإنسان، والمطامح المهنية والأكاديمية العالية، والاتجاهات الإيجابية والقيم، والتعلم المحوط بالحافز الذاتي. وهذه الموضوعات تشكل قاعدة هامة في تربية تعليم الموهوبين وبرامجهم، ولكنها تأخذ خصوصية بارزة للطلبة القادمين من خلفيات حضارية وثقافية مختلفة وتحديداً المحرومين الفقراء، اقتصادياً واجتماعياً وأبناء الأقليات في البيئة الأمريكية مجتمع المهاجرين من أقطار العالم كافة. (الفصل 12)؛ والفئات المتدنية في تحصيلها الدراسي (الفصل 13)؛ والطلاب ذوي العجز والصعوبات الدراسية والجسمية (الفصل 15)؛ والفتيات الموهوبات (الفصل 14)؛ ويتناول (الفصل 17)؛ العملية الإرشادية والتوجيهية، ويركّز على فهم الموهوبين ومساعدتهم، وتحديداً فهم الذات، والتطوير الاجتماعي والتنمية العاطفية للطلبة المتفوقين، والموهوبين.

*أما القيادة Leadership* فهي واحدة من خمسة مستويات رئيسية في "الموهوبيّة"؛ وقد برزت في السنوات المُعاصرة؛ برامج واستراتيجيات للكشف عن طبيعة القيادة، وكيف يمكن تعليم سمات ومهارات القيادة للموهوبين وغيرهم من العاديين.

## التعلم الوجداني العاطفي

لاحظنا في الصفحات السابقة؛ طرحاً لخصائص الموهوبين وسماتهم بالمقارنة مع الطلبة العاديين، وتبيّن أن المتفوقين أكثر قُدرةً على فهم القضايا الأخلاقية، وأكثر أمانة وصدقاً وتمسكاً بالقيم، (هاورد، هاملتون وفرانكس Howard - Hamilton and Francs 1995)، وإذا كانوا في درجة التوسط المعتدل أو متفوقين فإنهم في الغالب، ذو درجة عالية من الثقة بالنفس والذات ولديهم مخزون معنوي جيد من الاعتداد بالموهبة التي تخصّهم؛ وحافز قوي للإنجاز والتحصيل. وعلى أيّة حال؛

فالهدف تقوية المهارات العقلية للطلبة رغم مستواهم الجيّد بها – أصلاً. ويمكن أيضاً مساعدة الطلبة الذين هُم أصلاً على درجة عالية من النمو الوجداني الشعوري للوصول بهم إلى المزيد من معرفتهم لذواتهم وقيمهم؛ وترابطهم مع الآخرين بمشاعر التعاطف الوجداني والمحبة؛ وإعدادهم ليكتسبوا مزيداً من الشفّافية الروحية والأخلاقية والشعورية والقيميّة، والروح الإنسانية. (ديفيز Davis 1996).

وثمّة حقيقة صادقة، في أن بعض الموهوبين يمكن أن ينزلقوا إلى الهاوية خُلقياً أو قانونياً وكثيراً منهم يتسربون من المدارس والجامعات؛ وبذلك يخسرون ويُضيّعون مساهماتهم للمجتمع وإدراكهم العقلاني لذواتهم وتحقيق ما يأملون.

وإن الأقسام الخمسة التالية ستتفحّص أولاً طبيعة مفهوم الذات، كيف يتشكّل؟ وكيف أن حماية هذا المفهوم تقود إلى سلوك رقيق دفاعي، ثانياً سنستعرض مراحل النمو الأخلاقي عند كولبيرغ كمصدر لتعليم التفكير الأخلاقي (Kohlberg (1974، أما الأقسام الأخرى في البحث فُستراجع المحتويات المنهجيّة والاستراتيجيات؛ لمعرفة الاتجاهات البناءة، والتوعية، والقيم والتفكير الإنساني، وكذلك صفات المدرس الإنساني وسماته.

## مفهوم الذات

إن الشعور بالمقدرة الشخصية، والثقة الذاتية مُرتبطة مع خبرات النجاح لكل إنسان. وبالنسبة للكبار، هناك مواقف عديدة تُعزّز وتقوّي الشعور بالتوافق والتوازن والثقة الذاتية مثل النجاح في المجال المهني العملي، والنجاح كطرَف في زواج سعيد؛ أو كعضو في كنيسة أو مهندس ديكور منزلي، أو كلاعب في كرة خشبية؛ أو كعضو في إحدى الاتحادات المهنية وغيرها. أما الأطفال، فالحالة تختلف، فالتغذية الراجعة من العمل الدراسي والمدّرس هامة جداً؛ لأنها تخبر كل تلميذ؛ فيما إذا كان جديراً بالمنافسة مع غيره وقادراً على التحصيل. وتشكل النقاط التسع الآتية شيئاً هاماً عن ديناميات مفهوم الذات.

1. إن تطوير مفهوم الذات صحّي لكل تلميذ في المدرسة هو هدف قائم بذاته. وبما أن التلميذ الذي يشعر بالمقدرة والثقة يتكوّن لديه الحافز والقدرة على تحصيل دراسي عالٍ ومطامح مهنيّة مُستقبلية؛ فإن تطوير مفهوم الذات في هذا السيّاق يصب في أداء أفضل في المدرسة ويُثير لدى التلميذ إنجازاً دراسياً وتحصيلاً نوعيّاً.
2. إن للذات العديد من الوجوه فللإنسان مثلاً ذات أكاديمية، وذات اجتماعية وذات عاطفية وذات جسدية جسميّة؛ وعموماً يتميز الموهوبون بذات أكاديمية أفضل من ذاتهم الاجتماعية.
3. إن مفهوم الذات له صفة الانتظام، والثبات، وهو تقييمي. والجزء التقييمي هو الثقة الذاتية أو الطاقة المعنوية المرتبطة بالصحة العقلية والنفسية للإنسان؛ والفرد قد يحب أو لا يحب (مفهوم الذات) لديه أي نظرته لنفسه. ويرى المربي النفساني كارل روجرز Carl Rogers (1949). بأن الناس الذين يستمتعون بمستوىً عالٍ للصحة النفسيّة يرون ذواتهم الفعلية الواقعية مشابهة لذواتهم المثاليّة النموذجية. وإن الموهوبين ذوي التحصيل الدراسي المتدني هم أسوأ الأفراد في تقديرهم لذواتهم ونظرتهم لأنفسهم بالمقارنة مع أولئك الموهوبين ذوي التحصيل والإنجاز العالي. (ريم Rimm 1995, 1996م).
4. إن *نظرية المرآة* لمفهوم الذات؛ وتطوره، تفترض أن الذات هي انعكاس لنظرة الآخرين للإنسان أي أن الفرد يرى نفسه عبر اهتمام الآخرين أو عدم (اهتمامهم) به، نظرتهم إليه، سلباً أو إيجابياً.
5. إن الطالب *الراضي عن ذاته* والذي يقبل نفسهُ كما هي؛ يستطيع أن يفهم ذاته، ويتمكن من الوصول إلى مستوى الوعي لنقاط قُوّته ونقاط ضعفه. ورغم ما لديه من نقصٍ أو قصور فإنه يُقيم نفسه بنظرةٍ عالية. بينما نجد أن *الرافض لذاته* ينظر

لنفسه من زاوية النقص والعيوب السلبية؛ وينظر لنفسه بشكل دونـــي وقد تظهر في سلوكه أعراض اضطراب.

6. إن الإخفاق أو الفشل الأكاديمي يتضمّن نظرة دونّيّة للذات، والفشل الدراسي يؤدي لتدنـــي ثقة الطالب بمقدرته، وقد تبين للباحثين والمربيّن بأن الفشل بعد بذل مجهود شاق غالباً ما يقود الإنسان إلى شعور وخيم بالقهر والإحباط. (كوفينغتون؛ وأوْميليش Covington and Omelich 1979).

7. إن الأعذار وخلق المُبرّرات العقلانيّة غرضها الدفاعي تبرير الفشل لعدم نجاح الجهود وتقف كحماية للذات ومفهوم الذات.

8. يصل تقدير الذات والافتخار إلى أعلى المستويات حين يحقق الطالب النجاح ويتجاوز المواقف الصعبة. ويُنسب النجاح إلى مقدرة عالية، ومجهود مُتواصل ومُثابرة. (كوفينغتون، وأوْميليش Covington and Omelich 1979).

9. تقدير الذات كالكنـــز والجوهر *ومعظم الطلبة عندهم الحافز القوي لحماية ذاتهم والدفاع عن مفهوم الذات لديهم.*

وفي معظم الأحيان، يُحقق الموهوبون النجاح. إن تاريخ النجاح وخلفيّات الإنسان يتولّد فيها مزيد من النجاح والثقة بالقدرة الذاتية، وشعور بالمسؤولية نحو كل عمل، وقدرة على ضبط المؤثرات والمتغيّرات البيئية. وحين يحدث الفشل فإنه يُعزى إلى عدم بذل المجهود الكافي وليس غياب القدرة. والفشل يمكن استعمالُه إيجابياً لتقييم الإخفاق والقصور ثم تكرار المحاولة مرّة جديدة. فالإنسان قد يفشل فترة قصيرة ولأحد الأسباب للوصول إلى هدفه؛ ولكنه يبقى إنساناً ذا إمكانية لتجديد المحاولة (كوفينغتون، وبيري Covington and Beery 1976).

وإن كثيراً من الطلاب؛ *لديهم الحافز* ليس فقط لإحراز النجاح وإنما الحافز لتجنّب الفشل والابتعاد عنه. وحينما يهدّد الفشل مسيرة الطالب؛ تبرز الدّفاعات لحماية الذات التـــي تعتبر القيمة العليا لكيان الفرد. وحين يكون هناك تدله دراسي مُعتمدّ؛ فإنه لن يكون هناك إذلال ذاتـــي أو تدمير لذات الطالب بسبب التحصيل أو الأداء الضعيف، أو أن الطالب لم يحاول أو لم يبذل مجهوداً كافياً. ويؤثر الخوف من الفشل، ومع ذلك قد يحصل الطالب على درجة عالية – مصادفةً – في امتحان أو ورقة بحث فهناك مكافأة أو ربح إضافي وإن النتائج العالية دون بذل مجهود كبير برهان ودليل على وجود *مقدرة فائقة* لدى الطالب. إن الطالب الجامعي الذي لا يبذل مجهوداً كبيراً وينال تقدير .C أي الدرجة الثالثة من حيث المستوى؛ يحيط به وهم من التفوّق بغض النظر عن قدراته الفعلية. وإذا ترافقَ تجنّب الفشل مع الحاجة القوية للإنجاز؛ فإن النتيجة لذلك تكون إنجازاً قسرياً وقهرياً وإن الشعور بالذات وارتباطه الوثيق بالنجاح في الصف المدرسي يجعل الطالب باستمرار يتطلّع إلى المحافظة على أعلى المستويات بمطالبة نفسه بالتفوّق.

لقد تبين لنا مما سبق أن أعذار الطالب هي مجرد تغطية ومبرّرات لحماية الأنا – الذات الحسّاسة من الفشل المتوقع. وعموماً فإن الفشل يُعزى لأسباب خارجية؛ وليس لأسباب داخلية. وغالباً ما يُلقي الطلبة اللوم على أي شيء آخر، وعلى الآخرين ومن أمثلة تلك التبريرات والمسوغات الهروبيّة، "الامتحانات غير عادلة"، "أصدقائي لم يُتيحوا إلى فرصة للدراسة"، جهاز الحاسوب الخاص بـــي أفسدَ التقرير وأسقطه، "أنا لم أكن في حالة صحيّة جيّدة". إن هؤلاء التلاميذ قد لا يقبلون تقديرات نجاح أو نقاطاً لأحد سبـــبين، النجاح يتطلب قُدرةً والتزاماً وعملاً جيداً مستمراً.

وفي حالة التلميذ دان Dan لم يحصل على درجة النجاح، وكان مستواه في تقدير *C* وحين حضرَ إلى عيادة المربية ريم Rimm لبرنامج إرشاد الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـــي وبعد مرور ربع العام الدراسي تمكن دان من الحصول على درجة الشرف والتفوّق. وحين سأل المرشد النفسي التربوي التلميذ دان Dan "كيف تشعر حول إنجازك ونجاحك"؟ أجاب التلميذ

دان "إنني سعيد ولكنني أيضاً محظوظ Lucky" وقد شكر أستاذه الذي "أعطاه تقدير" *A* في اللغة الإنكليزية، وذكر مرشد التلميذ النفسي دان أنه تمكنّ من تحسين عادات الدراسة، ضاعف الفترة الزمنية للدراسة. وقد أُحيط علماً بوجود علاقة بين مجهوده ومثابرة الجديدة، وبين التقدير الجيّد جداً الذي تمكن من الوصول إليه.

وهناك حلٌ مُقترح للفاشلين الذين يُخفقون ويشعرون بالهزيمة الذاتيّة والذين يستخدمون الأساليب الدّفاعية، وهذا الحل هو التعلم ذو الإرشادات الفردية التفرّدي إن مواجهة الخوف من الفشل يتم بتكليف الطلاب بمشروعات مستقلّة فردية؛ وبذلك يبدأ النجاح بشكل جديد وتعريف جديد عند الطلبة؛ مما يجعلهم يتجاوزون المستوي الأصلي؛ وليس فقط عن طريق المنافسة مع الآخرين في الصف للحصول على المكافآت واعتراف أقران وزملاء الصف بهم. وقد دلّت دراسات المربي كوفينغتون، وبيري Covington and Beery (1976) علماً أن الطلبة حين لا يُكرهَون؛ فإنهم سيتمكنون من تحديد أهداف واقعيّة يمكن الوصول إليها وتحقيقها؛ وهذا يشكل تحدّياً جيّداً لتحقيق النجاح المؤكد والُمقنع.

## نموذج كولبيرغ في التطور والتنمية الخلقيّة

قام مجموعة من المربيّن والباحثين، وعلى رأسهم (لورانس كوليبرغ 1976 ,1989 ,199، كوهميركار؛ باوَر، هيغانز، وكولبيرغ) بتطوير نموذج تربوي لتعليم التفكير الخلقي وقد أثبت هذا النموذج قيمته العالية في تحديد المراحل المتسلسلة للتطور الخلقي وإمكانية تعليمها.

ويتألف نموذج كولبيرغ Kohlberg من ست مراحل وهي ثلاثة مستويات أساسية؛ ولكل مستوى مرحلتان *فرعيتان*، المرحلة ما قبل التقليديّة المرحلة التقليديّة وفي كلتا المرحلتين المرحلة ما قبل التقليدية المستوى العمري للطالب من (0–9 سنوات)؛ التوجيه يتمحْور حول النتائج النفسيّة للعمل المُحدّد بغض النظر عن أيّ رأي نحو الصحيح أو الخطأ ففي المرحلة الأولى تكون للطاعة والسلوك الحسَنْ قيمة عُليا لأنها تقودان الطالب إلى تحاشي العقاب "وهذا صحيح" في مرحلة ما قبل المدرسة عند الأطفال. في المرحلة الثانية العمل أو السلوك "الصحيح" هو الذي يمنح الطالب – مكافأة لأنه يمنح التلميذ قناعةً وإشباعاً لاحتياجاته واحتياجات الآخرين في الوقت نفسه؛ فالتفاعل الاجتماعي أخذ وعطاء، وتبادُل؛ وكما يُلخّص ذلك المثل الشائع "حكّ لي ظهري، لأحكّ لك ظهرك" "scratch my back, I will scratch yours".

وفي *المرحلة التقليدية* ذات (العمر الزمني 9-15) يُلاحظ أن السلوك في هذه المرحلة ينطبع بالتأثير في الضغوط المحيطة بالفرد للطاعة والتبعيّة وعدم الثبات والاستقرار، فيما يرتبط بالتوقعات والمعتقدات الاجتماعية والقواعد والقوانين. المرحلة الثالثة يحاول بها الفرد اكتساب رضا الآخرين ويسعى إلى أن يتحاشى عدم رضاهم عنه. وهي مرحلة ظهور ما نطلق عليه "الولد حسن الخلق، والفتاة جيدة الخلق". وهذا نوع من طاعة المراهق وتبعية للآخرين ولتقاليد المجتمع. وفي المرحلة الرابعة يرتكز السلوك الأخلاقي الَحسَنْ على القواعد الاجتماعية، والسّلطة المحيطة بالفرد مثل "القيام بأداء الواجب"، "واحترام النظام". فالقوانين وُجدت لكي تُطاع؛ ومعظم الكبار لا يُعارضون التفكير الخُلقي التقليدي.

أما *المرحلة ما بعد التقليدية* فتشتمل على قبول المبادئ الخلقية الشخصية العامة السائدة في دول العالم كافةً، (مثل "العمل لخدمة الآخرين"...) وهي بعيدة عن مضمون السلطة ومفهومها. وفي المرحلة الخامسة يكون تعريف السلوك والعمل الأخلاقي بأنه الحقوق العامة والمستويات التي تمّ اختبارُها والاتّفاق عليها بين أغلبية الناس. وإن القيم الشخصية والآراء

تؤدي إلى ظهور الإمكانية لتبديل تلك الحقوق والقيم والمستويات وتطويرها. المرحلة السادسة. وهي تتضمّن اختياراً عند الأقليّة فالأفراد يختارون المبادئ والأخلاقيات والسلوكيّات التـــي يرون أنها مناسبة وصحيحة كالعدالة والمساواة، والاحترام للفروق الفريدة بين الناس، وفيما بينهم.

وقد وجدَ المربـــي كولبيرغ **Kohlberg** أن معظم الأطفال، والكبار، يفهمون مراحل النمو والتطور الأخلاقي وطبقاً لمستوى إدراكهم مع إضافة مرحلة؛ *ترتبط بمستوى أعلى* يُلاحظونها عند أقرانهم وزملائهم ويَسْعَون لتقليدها.

وقد وجد المربّيان كيرنيز، وبراون **Karnes and Brown (1981)**. بدراسة الطلبة الموهوبين الذين أعمارهم الزمنية 9 - 15 سنة؛ ميولاً لأن يجعلوا استجاباتهم نحو المرحلة ما بعد التقليدية إيجابية ولها ارتباطات مع العمر الزمنـــي ومع درجة الذكاء. ويرى مؤلفو هذا الكتاب أنّ الطلاب الموهوبين قد يصلون إلى المرحلة الثالثة للنمو والتطور الأخلاقي أي (ما بعد التقليدية) الخاصة بالإدراك الخلقي وعقلنته في أثناء سنوات المرحلة الدراسيّة الثانوية؛ وهو مستوى لا يستطيع تحقيقه من الكبار سوى 10 - 15% منهم. وبتطبيق اختبار القضايا **Issues Test** للباحثين ريست، كولبيرغ، وغيرهما **Rest, Kohlberg** ومن خلال دراستين للمربين هاوارد – هاملتون، وفرانكس وغيرهما.**Howard - Hamilton and Franks** تبيّن أنّ الطلبة الموهوبين الكبار كانت نسبة تطورهم وإدراكهم أعلى من الآخرين الأصغر سنّاً.لديهم شعور قوي بالإحساس بالعدالة وضرورة إقرارها وتحقيقها مع تركيزهم على المثل والقيم الخلقيّة والحقوق الفردية.

أما في شأن تعليم القيم الخُلقيّة؛ فإن كولبيرغ **Kohlberg** يقترح على الأساتذة أن يُحيطوا التلاميذ بدرجة أعلى ممّا هُم *عليه كخطوة مُتقدمة* لتشجيعهم على التفكير بمرحلة أكثر نُضجاً. وهذا يُعطي الأطفال الفرصة للتفكير بقضايا أخلاقيّة باستخدام لعب الأدوار بعدما مَرَّ أحدهم بتجاوب عوملَ بها بطريقة قاسية أو غير أمنية؛ وبعيدة عن الصدّق، وهناك استراتيجية – في هذا السياق – كأسلوب تربوي، يُناقش بها التلاميذ مشكلات خُلقيّة قيميّة؛ ويتدربون من خلالها على اتخاذ قرارات أخلاقية تتطلب من التلاميذ مُمارسة جهود فكرية خلقية على مستوى عالٍ.

وقد استخدم جون ويبر **John Weber (1981)** أحدُ أساتذة اللغة الإنكليزية أُسلوب طرح المعضلات الخلقية في المرحلة الثانوية لتشجيع الطلاب للارتقاء والوصول إلى مستوى رفيع في التفكير الأخلاقي. وكمثال لذلك قصة كتبها دوروثي كان فيلد **Dorothy Canfield** حول *رجل كبير في السن*، يبلغ من العمر 93 ثلاثاً وتسعين سنة، ليس من السهل إقناعُه أو التأثير فيه، وقد رفض السكَن والانتقال لمجاورة الآخرين رغم الضغوط العائلية حوله. الأستاذ جون ويبر **J. Weber** سأل التلاميذ؟ في الصف، "لماذا يظهر فارق ملموس فيما لو أن ذلك الرجل الكبير في السن انتقل من قريته ليعيش في مدينة كبيرة قريباً من الأقارب؟" مما يُتيح للتلاميذ مقارنة فكرية خلقيّة. وخصوصاً إذا كان ذلك الرجل مريضاً أو "إذا كان امرأة وليس رجلاً؟"، وإن أدبيّات الأبحاث مملوءة بأمثلة ثريّه حول قضايا قيميّة وخلقية تستلزم من التلاميذ اتخاذ موقف ورأي وقرار.

وجدير بالذكر أن تكون المراحل الستّ للنمو الخلقي عند كولبيرغ **Kohlberg** ذات فائدة كبيرة، وتحديداً، للموهوبين، لأنها تساعدهم على فهم وتطوير قدراتهم في تنمية الحس القيمي، والتفكير الأخلاقي عندهم وثمّة تساؤلات تطرحُ نفسها تقييميّاً: ما هي "مزايا" أو "عيوب" المرحلة ما قبل التقليدية، وما هو الشيء الجيّد أو السيئ فيها؟ وكذلك المرحلة التقليدية، والمرحلة ما بعد التقليدية فكرياً وإنّ مناقشات ذات قيم عالميّة ارتكزت على تأثير سلوكنا في الآخرين، أصبحت تُشكل رصيداً ثرياً في مضامين التفكير الخلقي ومضامينه والتدريب على مهاراته وتنميته (مثل الأمانة، العدالة، اللّباقة والخُلق الكريم؛ مساعدة الآخرين، التعاطف مع مشاعر غيرنا، الاهتمام بموضوع السّلامة؛ الاحترام، التربية)، احترام حقوق الآخرين. فهذه،

وغيرها، موضوعات تصلح أن تكون مضموناً لتعليم التلاميذ وتدريبهم لتنمية السلوك والتفكير الخُلقي – القيَمي لديهم.

## منهج إنسانـــي لتربية القيم الوجدانية وتعليمها

### الاعتبارات

إن التربية القيميّة والأخلاقية تعيش أزمة Crisis فالعناوين العريضة لصحف ووسائل الإعلام تصف أرقاماً لافتة للنظر حول السّرقات وحوادث الاختلاس؛ وإطلاق النار عشوائياً، والاغتصاب الجنسي؛ والتجارة بالمُخدرات؛ والعصابات والعُنف. ومن جانب آخر؛ لا يمكن نسيان أو حذف مشاكل قيميّة أخلاقية مثل التمييز العُنصري – العرقي Racism القسوة في التعامل، وغياب التعاطف والمودة في علاقات الناس بعضهم ببعض، وانتشار التجاهُل والإهمال والأنانية؛ والاعتداء على حقوق الآخرين. وكثير من الشباب يصلون إلى السجون من خلال أحكام قضائية لسلوك غير قانوني. آلاف من المواليد الأطفال – غير الشرعيين – يولدون ويُلقون بقسوة في صناديق النفايات؛ وعلى الأقل هناك في أمريكا 12 ولاية تتلقى مساعدات مالية لتطوير برامج تعليمية وتدريبية لتعليم المواطنين الأمريكيين القيم الأخلاقية وفي مُقدّمتها المواطنة الصالحة. (أوْبراين O' Brien).

وطبيعي أن يكون الطلبة المتفوقين – وحتـــى العاديون – أكثر فهماً للقيم الخلقية، (هاوارد – هاملتون، وفرانكز 1995 Howard - Hamilton and Franks) إن الواجب يدعونا لمساعدة الأطفال *جميعاً*، المتفوّقين والموهوبين، والمحظوظين؛ والفقراء؛ والأحداث الذين يقعون في السلوك الجانح الخاطئ ليتعلموا القيم وأهمية المفاهيم الخلقيّة؛ وهذا بدوره يقودُهم نحو حياة أكثر سعادة ونجاحاً. وإن القيم الخاطئة يمكن أن تقود التلاميذ والأطفال إلى تدمير حياتهم.

### المنهج القيمي

قدّم المربـــي فانتينـــي Fantini 1981 بنوداً مقترحة صالحة كمنهج للتدريب والتعليم القيمي الأخلاقي للأبناء:

1. التركيز على القيم "المرغوبة" والسلوكيات ذات العناية والاهتمام بالذات (النفس) وبالآخرين والمرتبطة أيضاً بالبيئة والطبيعة. وهناك موضوعات وتحديدات خاصة بتوضيح القيم، وفهم البُنية الاجتماعية ومبادئ الصحة وقضايا أخرى مُشابهة.
2. يمكن أن يتعلم التلاميذ الصعاب التـــي يتعرض لها كبار السن ونواحي العجز والمشكلات ويناقشوها.
3. يمكن أن يتعلم الطلاب الكثير عن الناس، العاديين منهم والمشهورين في العالم؛ وتحديداً الأفراد الذين كانوا نماذج مُضيئة للقيم الرفيعة والمُثل الإنسانية العُليا.
4. يمكن لطلبة المرحلة الثانوية الاندماج والانخراط في برامج الخدمات الاجتماعية والمجتمع المحلي. مثل المستشفيات، المراكز النهارية لرعاية الصغار الأطفال، مؤسسات التمريض والعناية الصحيّة، مؤسسات رعاية كبار السن أو المعوقين؛ وقد تكون هذه الخدمات؛ تطوّعية أو مأجورة وذلك طبقاً لمتطلّبات التخرّج. ويمكن أن ينالوا نقاطاً معُتمدة ودرجات وتُسجّل لهم في السجلات المدرسية. ويمكن لتلاميذ المرحلة الابتدائية أن يصنعوا بعض الهدايا والألعاب لكبار السن المرضى في المستشفيات؛ أو أن يقوموا بأداء أدوار مسرحية تمثيلية أو مشاركة في إعادة تصنيع النفايات؛ أو حَملات التبرع لجمع الطعام للفقراء واللاجئين.

5. يمكن أن يُشارك الطلبة في مسابقات رياضة المشي، ومباريات السباحة؛ أو في جمع التبرّعات لمرضى السرَطان أو أمراض القلب أو الإيدز أو الشلَلْ الدماغي، أو أي موسم ومناسبة اجتماعية مُماثلة.

6. يمكن أن يُراجع التلاميذ – قضايا اجتماعية، مثل مهاجرين أو لاجئين قادمين إلى أمريكا للبحث عن ملجأ أو سجناء سياسيين وعسكريين محاربين من منطلق إنسانـــي لخدمة الناس الذين يُعانون.

7. على الرغم من الأهمية القصوى؛ للأنشطة السابقة كُلّها؛ فإن المتفوقين – الموهوبين، تحديداً، يمكنهم المباشرة بمبادرات Initiations وتدريبهم على التخطيط والتنفيذ، والتقييم والمشاريع الاجتماعية، وربما المرحلة الثالثة لنموذج المربـــي رينــزولي الإثرائي Enrichment Type.

## استراتيجيات ومواد لتشجيع النّماء والتطوير الوجدانـــي الشعوري

### توضيح القيم

*إن توضيح استراتيجيات القيم* يُشكلّ أداةً فعّالة لمساعدة الطلبة الموهوبين ليكتشفوا المعتقدات والمشاعر التـــي يعيشونها. وقد استطاع مجموعة من المربيّن أمثال سيمون، هاوي، وكيرشين باوم Simon Howe, Kirschenbaum (1978, 1972) هم متخصصون في التربية الوجدانية – القيميّة؛ أن يطرحوا قائمة من 79 استراتيجية توضيحيّة للقيم. وهي استراتيجيات مُفضّلة ومحبّبة لمؤلفَيْ هذا الكتاب؛ والتـــي يمكن تعديلهُا وإعادة النظر فيها لصالح الطلبة والتـــي تتناول نماذج من الاتجاهات والسلوك (راجع الجدول التالي 1.8). فالطالب يختار وراء قراءاته لكل بند من الجدول (1.8) واحداً من احتمالات ثلاثة: نعم هو يرغب، أو ربّما، أو لا يرغب،

والسمات المعروضة في الجدول 1.8 هي مجرد أمثلة قليلة لمئات الإمكانات؛ وفي عالم اليوم؛ يمكن إضافة عبارات (وبُنود أخرى على الجدول المذكور) مثل: "هل ترغب أن تحمل بندقية"؟ "هل تبيع مخدرات"؟ "هل تنضم إلى إحدى العصابات"؟ "هل ترغب في تدمير صحّتك"؟ "هل ترغب في إيذاء الآخرين عمداً"؟ "هل ترغب في أن تكون إنساناً مُنتجاً"؟ "هل تفكر في حقوق الأفراد الآخرين"؟ سيمون وميسّي وغيرهما Simon and Massey (1973) اقترحوا أنّ الطلبة يمكن أن يستمتعوا بقائمة فيها صفات سلوكيّة كثير في عقولهم الحوافز للتفكير والاختيار القيِمَي؛ وتمنحهم نوعاً من التأمُّل في سلوك الآخرين مثل "يحَمرّ وجهّة خجلاً" عندما "يمدحَه الناس ويُثنون عليه". يصرخ بصوت مُرتفع عندما يكون متوتّراً وثائراً، يغش في الامتحان حين يكون الامتحان صَعباً وغير عادل. يلعب في الحدائق ببطاقات القمار. إلخ. ويستفيد الكبار من الطلبة من هذا التمرين كنموذج ويضعون خياراتهم "نعم" أو "رُبّما أو "لا". وهناك استراتيجيات أخرى لتوضيح القيم مثل إرسال إلى الصّحف للتعبير عن وجهات نظر؛ أو قضايا؛ وبذلك يبيّن الطالب آراءه ومواقفه؛ هل هو من أنصار سيارات فورد أو الكاديلاك وينبع هذا النوع من الاختيارات مناقشة تُطرح فيها الأسباب وراء كل اختيار بين عدد من الطلاب، بهدف تبادل الرأي، والأفكار مما يكشف القيم والأفكار حولها.

جدول (1.8): هل أنتَ الإنسان الذي

(A نعم، B ربّما، C لا)

| هل أنتَ الإنسان الذي | A | B | C |
|---|---|---|---|
| | نعم | ربّما | لا |
| 1 يجب أن تكسر المنحنـــى في الامتحان؟ | | | |
| 2 تحب السّهر بدون نوم طول الليل عند زيارة الرّفاق؟ | | | |
| 3 هل توقف السيارة لتتأمل غُروب الشمس؟ | | | |
| 4 هل تُغلق أو تطفئ الأشياء ؟ | | | |
| 5 هل تُظهر تعاطفاً بشكل علنـــي نحو شخص آخر؟ | | | |
| 6 هل تؤدي عملاً حين ترى أنه حاجة وواجباً يجب أداؤهما؟ | | | |
| 7 هل تطلب طبقاً جديداً من الطعام من مطعم؟ | | | |
| 8 هل تقبل العجز الجنسي إذا كنت مُصاباً به؟ | | | |
| 9 هل تقنع إذا لم تحصل على شهادة جامعية؟ | | | |
| 10 هل ترضى أن تكون جزءاً ممّن قتل فيه شفقة أو رحمة؟ | | | |
| 11 هل تخاف حين تكون وحيداً في الظلام في مكان غريب؟ | | | |
| 12 هل ترغب المشاركة في حملة التبرعات؟ | | | |
| 13 هل تأكل وأنتَ في حالة قلق؟ | | | |
| 14 هل تستلم هديّة بسهولة؟ | | | |
| 15 هل تسرق تُفاحاً من بستان أو حديقة؟ | | | |
| 16 هل للقاضي الحكم على أحد الناس من خلال مظهره الخارجي؟ | | | |
| 17 هل تسمح لابنك بأن يشرب الخمر أو يُدخنّ بالأركيلة؟ | | | |
| 18 هل تراقب التلفزيون وخصوصاً الأوبّرات العاطفية؟ | | | |
| 19 هل تقتل وأنت في حالة الدفاع عن النفس؟ | | | |
| 20 هل ترغب أن تكون وحَدك في بعض الأحيان؟ | | | |

عن سيدني سايمون وسارة ماسي "توضيح للقيم" القيادة التربوية مايس 1973 أعيدت طباعتها بالأذن من هيئة تطوير المناهج والإشراف عليها – حقوق الطبع محفوظة لعام 1973 لنفس الهيئة.

لمزيد من المعلومات حول مواد التعليم السائدة وبرامج التدريب العامة يمكن الاتصال بسيدني سيمون – أولد ماونتين رود – هادلي – ماساشوتش 01035.

وهناك كُتب تمارين للطلبة مملوءة بالأمثلة والأسئلة لتوضيح المشاعر؛ وتعليم القيَم؛ مثل الكتاب *المرشد للتربية الوجدانية والقيمّة*. (إيبرل، وهول Eberle and Hall 1979) وإن إحدى الاستراتيجيات هي التدريب على *الطلاقة اللفظية الخطابة* بانتقاء موضوع مُحدد من صندوق يتضمن موضوعات وعناوين؛ وهناك تكملة جُمل مثل.

- أنا أُفكر؛ وأنا جيد في...
- بالمقارنة مع الآخرين؛ أنا مُتميز ومُختلف لأنني...
- أنا أحب الناس الذين...
- إن التفاعل والانسجام الاجتماعي مع الآخرين مهارة سهلة إذا...
- إن شُعوري يتعرض للإهانة ويجرح عندما...

ويتبع كل تدريب لفظي، خطابي. مناقشة بين الطلبة، وفي التمرين، *ماذا ترغب*؟ يُعرف الطلاب مشاعرهم، ويتعلّمون بأن سلوكهم الشخصي يمكن أن يؤدي إلى سعادة الآخرين أو إلى عدم راحتهم أو رضائهم. ويناقش الطلبة "ماذا ترغب" عندما.

- عندما يصرخ أحد الناس في وجه أحد الطلبة.
- عندما يُثنـــي ويمدح أحد الناس، أحد الطلبة.
- عندما لا يؤدي بعض الطلبة ما ذكر أنه يتمنـــى أداءَهُ.
- عندما ينال أحد الطلبة جائزة أو مكافأة لا يتوقّعها.

ويشترك الأساتذة والطلبة في إثارات وتحفيز فكري حول الأسئلة الخاصة بالتمرين. "ماذا ترغب" وطلاب الصف يمكنهم عكس الأدوار مثل:

- "كيف تبدو وأنت تصرخ في وجه الناس"؟.
- "كيف تبدو وأنتَ تُخبر شخصاً آخر أنه أدى عملاً جيداً"؟.
- كيف يكون الموقف حين تُقدّم هدية لشخص لا يتوقعها؟

المعلم يسأل الطلاب؟

*بأي طريقة؟* للتفكير بالبدائل؛ "بأي طريقة يمكننـــي أن..."

- يعبر الطالب عن شكره وامتنانه لمن يقوم بمساعدته؟

تعبيراً عن علاقات إنسانية وجدانية شعورية.

- يقدم الطالب للآخرين سلوكاً فيه إسعاد لهم.

تعبير عن علاقات وجدانية.

- يُظهر الطالب لشخص آخر تقديره لصديق أو صديقة واحترامه لمفهوم الصّداقة (علاقات إنسانية).
- يسعى الطالب للتدريب على مهارة الحصول على تقدير الناس جميعهم حوله. (علاقات إنسانية).

وهناك تمرين مضمونُه: *أي نوع من الناس أنتَ أيها الطالب*؟ وهذا التمرين مُرتبط بتمرين سابق "هل أنت شخص لديه سمات"؟ وهذه الاستراتيجية هي ثمرة لجهود مجموعة من المربيّن أمثال سيمون (1972 ,1978)، هوبي، كيرشين باوم **Simon, Howe, and Kirschenbaum** والطلبة يختارون بعد كل عبارة آتية واحداً من ثلاث إجابات "بصعوبة" **"Hardly Ever"**، "أحياناً" **"Some Time"**، "دائماً" **"Always"**.

- أنا أُثنـــي على الناس الذين يؤدّون عملاً جيداً.
- أنا أرفع قدّمي لإزعاج بعض الناس أو خداعهم.
- أقطع الصّف للآخرين الراغبين في الشّرب من نافورة ماء.
- أُصغي وأسعى لفهم ما يقوله الآخرون
- أقوم بطرح مُلاحظات ذكيّة للآخرين وأمامهم.
- أقول من "فضلك" و"شكراً" بالوقت المناسب.
- أجد وأُرتب أخطاء الآخرين.

وقد قدّم المربيان إيبيرل، وهول **Eberle and Hall** (1975) إلى الأساتذة أدوات مُفيدة مرتبطة بالقيم وتوضيح وتنمية

مشاعر الطلاب، مثل. كُن مُتقناً للعمل وخَلوقاً، كُن سعيداً ـــ متفائلاً، اعمل بافتخار بما تعمل وبأمانة، ويخاطب المربيان كل مُعلّم بالقول هل تقوم بمبادرات إيجابية نحو الطلبة ونحو نفسك؟ هل تقوم بخدمات للمجتمع المحلي حولك؟

## الحلقة السحرية

إن *الحلقة السحرية* أسلوب وآلية Technique تساعد التلاميذ أن يتعلموا، "لماذا يكون الناس أحياناً سُعداء أو غير سعداء"؟ "كيف يشعر التلاميذ بروح معنوية عالية عن أنفسهم"؟ كيف يتمكن الطلاب من بناء علاقات إنسانية اجتماعية مع غيرهم؟ (ليفكووتيز Lefkowitz 1975) وتضم الحلقة السحرية مجموعة من الطلبة من 7-11 تلميذاً؛ ويُشكلون فيما بينهم علاقة تستقطب انتباه المشاركين بشكل عفوي اختياري لا إكراه فيه؛ ويتفاعلون ويتحاورون حول "موضوع اليوم" الذي يلتقون فيه كحلقة مُتعاونة، وتتناول المواضيع المطروحة للمناقشة عناوين وطرُوحات مثل، "أشعر بالسعادة عندما..."، "أشعر بالضيّق والانـــزعاج عندما..."، "أسعى لتحقيق السعادة لشخصٍ آخر عندما..."، "أحياناً أرغب القيام بعمل..." أو "أرغب في..."، ويأتـــي دور الأستاذ لإثارة الحافز والتشجيع عند التلاميذ؛ لخلق أفضل الظروف للوصول إلى العلّم المثمر والفهم عند الطلّبة؛ ويواصل الأستاذ جهوده بأسئلة مُتابعة: مثل "من يستطيع إخباري عن جونس Jones الذي كان سعيداً برحلته واستعماله السفن الساحلية للبحر"؟ "لماذا كان جونس فخوراً بنفسه"؟.

## تعليم القيم من كتابين

قام المربـــي (ديفيز Davis 1996) بتأليف كتابين *لتعليم القيم* والمفاهيم الخلقية – السلوكيّة: تعليم القيم، القيم تبقى للأبد خالدة ويصلح هذان الكتابان للمرحلة الابتدائية والإعدادية – المتوسّطة؛ للصفوف 8.4 قبل أن يحدث تأثير الأقران في سلوك التلميذ ودخوله مرحلة المراهقة ويجد الطلاب في الكتابين المذكورين مَصدراً ثرياً لتعلم القيم التـــي تُشكل أرضية عالمية أخلاقية قيميّة مثل الأمانة؛ المسؤولية؛ التعاطف مع الآخرين، الرحمة والحنان، التربية، الصحّة، المدرسة النّموذجية، عادات العمل المُتقن؛ الاحترام الاجتماعي، احترام النفس والذات؛ تقدير الآخرين والرأي الآخر؛ احترام حقوق الناس، صيانة البيئة وحمايتها؛ وأهداف الحياة الإيجابية.صيانة البيئة وحمايتها؛ وأهداف الحياة الإيجابية.

وإن الكثير من التمارين، والنشاطات، يرتبط بمشاكل الشباب، وتحديداً مرحلة المراهقة الصعبة. وإن الواجب يقتضي أن يقوم الأساتذة والمربّون بإعداد مُسبق للأطفال لينهجوا النهج الأخلاقي، ويتجاوزوا صعاب القيم التـــي تظهر على شكل مشكلات سلوكية خلقية (مثل: السّرقات؛ انتشار المخدرات بأنواعها، العصابات العدوانية والجرائم، إدمان التدخين)، التسرّب من المدارس والجامعات. إن الطلاب يواجهون هذه المشكلات المُشار إليها في المرحلة المتوسطة الإعدادية؛ والمرحلة الثانوية تحديداً؛ وقد يكون الوقت متأخراً لبعضهم؛ *لأنهم يسقطون بها ويصبحون ضحايا*.

وخصوصاً في مرحلة المراهقة الصعّبة؛ وتلعب النشاطات دوراً فعّالاً في بناء القيم في سلوك التلاميذ مثل، "ماذا يحصل إذا..."، التحضير واستثارة العقل العَصف الفكري آليّة معاكسة لاستثارة العقل بتغيير الأدوار مع التلاميذ. استخدام وتدريب الطاقة البصريّة والتخيّل والذاكرة. التعاطف مع الآخرين في آلامهم وأفراحهم. التدريب على طرح المشكلات والبحث عن بدائل وحلول لها. لعبة التقاطع والمرّبعات وملء الفراغات. البحث عن كلمة مفقودة في نص أو جُملة. *اختبارات سهلة قصيرة حول القيم الشخصية للتلميذ. امتحان نهائي حول قيم الطالب وأحلامه.*

إن الهدف الرئيسي للتمارين، إعداد الطالب وتعليمه الالتزام والقيم والسلوك البنّاء. إن تمارين القيم تُعلّم الطلبة فهم القيم التـــي تساعد على فهم الإنسان لنفسه (وذاته)؛ واحترام حقوق الناس وآرائهم ومواقفهم؛ واكتشاف الضحايا من الأفراد الذين تُصادَرُ حقوقهم ويتجاوزهم الآخرون؛ وبذلك تبرز أمامنا "تربية مُتخصصة" هي: تربية القيم لبناء الإنسان؛ والمواطن الصالح، والإنجاز، والإعداد الناجح لمهنة المستقبل وسوق العَمل، وبذلك يصبح الطالب مُحصّناً ضد المؤثرات السلبية التـــي قد تأتـــي عن طريق وسائل الإعلام؛ أو ضغوط الأقران رفاق المدرسة والصف؛ والتـــي قد يقع الطالب ضحيّة لها بسلوك عدوانـــي أو تحصيل دراسي مُتدنٍ أو فشل وإخفاق، وقد يصل به الأمر لارتكاب بعض الجرائم أو الانـــزلاق لاستعمال المخدّرات أو المتاجرة بها، والعدوان على حقوق غيره.

إن دور الأساتذة والمربيّن إعداد الأطفال ومساعدقم للتفكير بالقيم التـــي تتطلبها حياتهم وهم ينمون من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب والرجولة الناضجة قبل أن يسقطوا في مزالق التسرّب من المدرسة والسلوكيّات المدمرّة، وإهمال صحتهم؛ ومصاحبة الأشرار من أعضاء العصابات الإجرامية والجانحين. وهذا لا يقارن بالوجه القيمي الآخر للسلوك الذي يهدف لتعليم الطالب أسمى أنواع الفضائل مما نطلق عليه التربية القيمية الُخلقية. والطلبة مسؤولون عن الإجابة عن سؤال مَطروح هل ترغب في تحقيق الحلم الأمريكي؟ إذاً تَوجّه نحوه؛ واعمل له؛ وحقّق ذاتك بالقيم!.

من خلال تمرين التحفيز الفكري والإثارة *الذهنية العَصف العقلي* يُوجّه إلى التلاميذ السؤال التالي "لماذا يجب أن نكون أمناء"؟. "ما الحقوق التـــي يمتلكها التلاميذ، أو (الآباء، أو الأساتذة أو الأخوة والأخوات وموظفوا المخازن والمحلات")؟ "ما هي الأسباب العديدة التـــي يمكنك التفكير فيها؛ لتبرير حصولك على أعلى درجة من الثقافة"؟.

وحين يتكرر *تمرين العَصْف العقلي* والتحفيز الفكري بشكل معاكس؛ تظهر إثارات نوعيَّة على الشكل التالي: "ما عدد الطرق والوسائل التـــي يمكن أن تُدمِّر صحتك بها"؟ "كيف يمكن أن نكون عدوانيّن وغير مؤدّبين في المدرسة"؟ "ما الطرق التـــي تبرهن – دون حل – أنك غير مسؤول؟ وأنك لستَ أهلاً للثقة"؟.

في التمرين: "*ماذا سيحدث إذا*....؟" الطلبة يتدرّبون على التخيّل والتفكير حول نتائج السلوك المؤذي. مثال: ماذا سيحدث إذا كان كل واحد سارقاً ولصّاً؟. ماذا سيحدث إذا هوجمت المدرسة من عصابة كُلّ ليلة؟. ماذا سيحدث إذا لم نجد صديقاً وفياً بين الناس وحولنا؟ ماذا سيحدث إذا تنكر كل مواطن لقواعد الأمان والسلامة؟. إذا فَقدَ كل تلميذ من الأدوات المدرسية أكثر ما يضيع؟.

*وبالتفكير المُقارن للتشابه الجزئي* يتدرب الطالب على مهارة التفكير والمقارنات التخيّلية؛ مثال: كيف يتشابه شخص طيّب مع طعام البيتزا الشهّي؟. كيف تتشابه الثقة بشخص جدير بها برؤية فيلم رائع؟. كيف تتشابه العلاقة مع رفاقٍ فاسدين كالحصول على أموال زائفة من مُقامرة عابرة (كالمونوبولي)؟. كيف تتشابه المشاركة مع نشاطات يوم السبت؟.

*إن التعاطف مع مشاعر الآخرين؛ والتخيّل البصري* حين يتدرب الطلبة عليهما بتمارين تبدو متشابهة في تنمية القيم. ويستخدمها المدّرس ليقود الطلبة في العملية ذات الأهمية كمشروع لافت ومُتسلسل الحلقات مرحلي؛ ليستثير التعاطف الرحمة والقيم الفاضلة فيما بينهم مثلاً.

تصوّر أن والدة الفتاة ديفين **Dayvene** أعطتها ساعة ذات أرقام وتواريخ ومؤشرات رقمية ساعة رقمية **Digital Watch** كهدية يوم عيد ميلادها، وقد أحبَّت تلك الفتاة الهدّية كثيراً و لم ترغب في أن تخدشها، فوضعتها في خزانتها وقفلت عليها، وجاء أحدهم وسَرَقها.

ويبدأ المدّرس بطرح أسئلة مُتابعة متعدّدة للتلاميذ. كيف تشعر ديفين؟ بماذا تفكر هذه الفتاة بعد الذي حدَث؟ بماذا تفكر أمّها التـــي قدّمت لابنتها الهدّية؟ كيف ستشعر الأم مستقبلاً؟ هل كان السارق اللص يفكر بمشاعر ديفين؟ لماذا لم يفكر السارق بمشاعر ديفين؟ هل كان السارق يفكر فقط بأنانيته ومصلحته؟ ما نوعية الأفراد الذين يسرقون من خزائن مقفولة؟ هل هم مفكرون، أو أذكياء؟ هل يفكر السارقون بحقوق ومشاعر الآخرين؟ هل أنت من هذه النوعية من الناس؟

إن استخدام أسلوب *الأسئلة والمناقشة الحوارّية* يجعلنا نُدرك أن *كل حَدَثْ* يمكن استخدامه كأداة للتعليم والتربية الخلقيّة والقيميّة. مثال "رأيت تلميذين من الصف الخامس يُدخنون هذا الصباح، هل التدخين مُفيد لك؟ هل التدخين يُفرز رائحة كريهة وباهظ التّكلّفة؟ هل صحة الإنسان وصحتنا تحديداً، مهمّة؟ ماذا يحدث إذا اعتنينا بصحتنا"؟ "طالب بينكم كان مؤذياً وفظاً مع طالب آخر. هل تحب شخصاً يكون مؤذياً لنا؟ ولكَ تحديداً؟ هل علينا أن نكون مؤذين وعدوانيين ومُسيئين للآخرين"؟ (ديفيـــز Davis 1996).

إن أسلوب المربـــي ديفيـــز Davis *لحل المشكلات* يتضمن خطوتين: الخطوة الأولى *توضيح* المشكلة الوجدانية أو الشعورية. ويمكن للمدّرس أن يسأل: لماذا هذه الحالة سيئة؟ لماذا هذا السلوك خاطئ؟ حتـــى حدوث ذلك؟ من تعرّض للأذى والألم؟ كيف يَصلُنا الألم والأذى؟ كيف يتأثر الآخرون من الناس؟ ماذا يحدث لو أن كل شخص اعتدى على الآخرين؟ الخطوة الثانية : *إيجاد الحل الممكن* حاضراً أو مستقبلاً: الأستاذ الذكي يمكنه أن يَسبرَ من خلال أفكار مثل: ما هي الأمثلة لنماذج من الخُلق الحسن؟ ماذا يفعل الطالب المفكر والمُساعد؟ ماذا يُكسبنا الاحترام من الآخرين؟ كيف يمكننا مُساعدة الضحايا؟.

وأخيراً، كلا الكتابين؛ يُحذّرُ التلاميذ، "من أن الناس من حولهم يلعبون بعقولهم"؛ وأيضاً (تأثير الرفاق الأقران)؛ وتأثير جهاز التلفاز (وتحديداً مُسلسلات MTV *بيفيز أندبات هيد* والكثير من مسلسلات يوم السبت، وأفلام الكرتون) تعرض برامج سيئة خُلقياً وتتصف بإثارة العُنف بين التلاميذ؛ والتمرّد والإثارات الجنسية والجسدية ونوعاً من الغباء. "إن هذه المسلسلات؛ قد يكون لها جانب ترفيهي فيه نوع من التسلية، ولكن من الممكن إصلاحُها!" لتعلّم التلاميذ الأخلاق والقيم (ديفيز Davis 1996).

## الأستاذ الإنسانـــي

إن المدّرس المزوّد بضمير قيمي؛ وأخلاق راسخة يتمكن من بناء جُسور التوّاصل الأخلاقية والقيميّة مع الطلبة. ويتم ذلك من خلال التعليم المباشر Direct Teaching ومن خلال القُدرة النموذجية الصالحة أمام التلاميذ وقد توصّل المربيان باين، وبوي Pine and Boy (1977) إلى قائمة من ثمانـــي سمات للمدّرس الإنساني: وهذه الخصائص تشكل لنا وللمدّرسين مثالاً ونموذجاً للأستاذ الذي يُحقق ذاته إدراكياً وإنسانياً.

السمات الإنسانية للمدّرس

1. فكّر جيداً بذلك المدرّس أو المدّرسة؛ لديه مفهوم ذاتـــي جيد عن ذاته.
2. لديه مستوى عالٍ من الأمانة، والنّقاء الخالص ولا يوجد تناقض بين وجدانه الداخلي وسلوكه الخارجي.
3. يحب الآخرين ويقبل كُلّ ما بهم ولديهم.
4. يعيش من أجل مُثل عليا وقيم إنسانية؛ وهو بأمانة يهتم بشؤون الناس وتحسين مرافق المجتمع والأفراد

5. شديد الحساسية؛ أو مستجيب لمشاعر واحتياجات الآخرين.
6. مُنفتح فكرياً واجتماعياً لوجهات النظر الأخرى وتحديداً الآراء، الأفراد، المعلومات، الخبرات، وخصوصاً لمشاعره الداخلية الصادقة.
7. يتمتع بقدرة عالية من الضبط لحياته؛ وبيئته ويُطلق مُبادرات تتناسب مع احتياجات التغيير والتطوير.
8. مستجيب؛ يلتقط كالرّادار إشارات الآخرين التّواصليّة؛ عَفْوي تلقائي؛ ومتفائل وحيَوي في نشاطه وطاقاته.

وإذا كان هناك – في هذا الكتاب – موضوع "جيِّد لجميع الطلاب" فهو تعليم الطلبة الاتجاهات الإيجابية والقيم.

## القيادة

يُطلق على المتفوّقين والموهوبين تسميةً مُناسبة ولائقة بهم؛ قادة المستقبل. وكما ذكرت المربيّة سيسك (Sisk 1993) "أن أي مجتمع لا يمكن أن يواصل البقاء دون أن يكون فيه قيادات ذكية إبداعية. وأن التدريب على مهارات القيادة للموهوبين تضمن للمجتمع، طلائع فكرية وإبداعية وطاقات لتقود الآخرين". وقد أضاف المربيان ريتشاردسَنْ، وفيلدهاوزين Richardson and Feldhusen (1986). "وأي إنجاز عظيم لأي علم من العلوم والفنون؛ ظهرَ على يد القادة الذين تنوّعت تخصّصاتهم في الآداب..، والفنون، والموسيقا، والبحوث، والاكتشافات؛ والتكنولوجيا؛ وكلها تستلزم قيادات إبداعية أصيلة. وفيما يلي بعض التعاريف لمفهوم القيادة، وبعدها نتحوّل إلى أمور مُحدّدة تفيد المدّرسين في تعليم مهارات القيادة للطلبة والآخرين".

### القيادة: تعاريف/سمات/خصائص/ مهارات.

تختلف سمات القيادة المطلوبة طبقاً للمواقف. وثّمة صفات مُشتركة يجب أن يتمتّع بها القادة في مختلف المواقف.

وهناك تعاريف مُتعددة للقيادة، وأبرزها جاء في قائمة رينـــزوليّ لخصائص القيادة في الملحق 5.4 وهي قائمة ذات موازين معياريّة والتـــي يستخدمها الأساتذة لتقييم السمات والمهارات القيادية للطلاب طبقاً للمعايير الآتية:

معايير رينـــزولّي لسمات القيادة عند الطلاب كأداة بيد الأساتذة لتقييمهم

1. الطالب – القائد يحمل المسؤولية بشكل جيّد ويمكن الاعتماد عليه والثقة به لكل ما يعد به.
2. الطالب – القائد عالي الثقة بنفسه بين الأقران في مدرسته وصفّه وبين الكبار، ويشعر بارتياح حين يُقدّم إنتاجاً أمام تلاميذ صفّه.
3. الطالب – القائد محبوب ومحترم من الآخرين.
4. الطالب – القائد مُتعاون ويتحاشى المشاجرات؛ ومن السهل التعامُل معه.
5. الطالب – القائد يُعبّر عن نفسه بوضوح ودّقة.
6. الطالب – القائد يتكيّف مع المواقف بمرونة في التفكير، والعمل، ولا يضطرب حين تتبدل حوله الظروف والأشخاص لسرعته في التأقلم الناجح.
7. يستمتع بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين.
8. يميل نحو السلطة القياديّة للآخرين ويقود النشاطات؛ فهو ليس تابعاً بل قائداً.
9. يُشارك في معظم النشاطات المدرسيّة والاجتماعية؛ ويثق الجميع فيه ليكون دوماً في مراكز الحيويّة والمشاركة.

وقد قام المربـــي بلومان Plowman (1981) بوضع قائمة متميزة على شكل بنود ستة كأشكال وأهداف، لخصائص القيادة؛ الجذابة الحماسيّة؛ والتـــي تتضّمن القدرة السحرية للتأثير في الآخرين؛ لدى القائد؛ وكأنه حاملُ لرسالة للتأثير في

الآخرين الحماسة؛ لإنجاز أهداف معينة ويدفعهم نحوها. وهذه الخصائص فيها نوعيّة وجدانيّة شعورية من الحساسة في النفوس؛ وإرهاف متميز بالتعبير عن احتياجاتهم وآمالهم التـــي يمكن تحقيقها في إطار الأحداث الواقعية الفعليّة التـــي يعيشها الناس. فالقيادة (قدرة فائقة) للإحساس بمشاكل الآخرين؛ وترجمتها إلى خُطة عمل قابلة للتحقيق والإنجاز الحتمي. أما مفهوم الإثارة وتوليد الطاقة ***Generative*** **Concept** فهي إبداع في تعريف المشكلات وتحديدها بطرائق جديدة؛ وابتكار أفكار ــ غير اعتيادية ــ تخرج عن التكرار المُبتذل الذي يلوكُه الناس ويجترونَهُ كل يوم. وهذا التجديد في الإبداع المستمر هو أحد جوانب القيادة كمفهوم، وعمليّات، وخطط للعمل. أمّا المهارة التحليلية في القيادة؛ ***Analytical*** **Skill** وهي قدرةُ تفكيك الكل إلى جزئيّاته؛ سواء أكان نظاماً أم مشكلةً أم واقعاً. وتطبيقه على مواهب الطلبة وإنتاجاتهم كأفراد استثنائيين وإسهامات وعطاء. وتأتـــي مهارة التقييم في القيادة: ***Evaluative*** **Skill** وتعنـــي إصدار حكم موضوعي حول جدوى وفعالية النشاطات والبرامج. وهذه المهارة وغيرها من واجب المدرّسين اكتسابُها لتطبيقها مع التلاميذ والمواقف. وتأتـــي مهارة العمل التعاونـــي التضامنـــي ***Synergetic*** **Skill** "والتـــي تُشعر الآخرين بأن الشيء المستحيل الذي لا يصدق"؛ يمكن تحقيقه وتصديقهُ من خلال العمل المشترك التعاوني؛ فالأيدي المتضامنة تحقق الأهداف بنصف الوقت والجهد؛ وبأقصر فترة زمنيّة.

وبذلك يصبح الإنجاز عملاً تعاونياً وهذا أحد مهارات القائد والقيادة عند بلومان **Plowman** وقد طرح المربـــي بلومان: ست عشرة سمة بارزة للقيادة والقائد؛ وهي نتائج ومقررات المؤتمر الخاص بالموهوبين في كاليفورنيا بمدينة (لوس أنجلوس: **In Los Angeles**)؛ وهي:

سمات القائد والقيادة (بلومان) **Plowman**

المؤتمر السنوي لجمعية الموهوبين- كاليفورنيا- لوس أنجلوس:

1. اتخاذ قرار حازم وحاسم مُؤكد
2. 
3. مُغرٍ ومُبادر ومُبتكر وجاذب
4. حسّاس لاحتياجات الآخرين
5. القُدرة على أن يكون مُسَهلاً وحلقةَ تواصل
6. ذو هدف محدّد
7. ذو مهارات تواصليّة فعّالة
8. النـــزاهة ونظافة اليد والسلوك
9. القدرة التنظيميّة
10. الثّراء في الموارد(الفكرية والذاتية)
11. الرغبة في المجازفة بمواجهة الأخطار والشجاعة
12. الجاذبية والتأثير السحّري في الآخرين والإيحاء
13. المقدرة المعرفيّة (والتمكّن)
14. المثابرة (والتمسّك الانتمائي)
15. يقبل المسؤولية
16. مُبدع- خلاّق

وقد أشارت المربيّة سيسك Sisk (1993) إلى أن تعريفات القيادة تصل إلى "آلاف التعاريف بعدد الناس الذين يُجيبون عن آرائهم في تحديد التعريف". وذكرت أن نظرية الرجل– القائد العظيم The Great Man يُعرّف القائد أنه الرجل الذي يمتلك نظرةً ثاقبة، وقوة، وسُلطة؛ وجاذبية شخصيّة ديناميكية. ولكنها تُعرّف القائد أنه "الرجل الذي يُساعد الآخرين على قيادة أنفسهم بأنفسهم". وترى المربية سيسك Sisk أن القادة يُفكرون وراء ذواتهم الفردية، إنهم يُشجعّون المبادرات الإبداعية، والاستقلالية، والاختراع الابتكاري وهم يُخرجون من الآخرين أفضل المواهب والطاقات. وإن أتباع الرجل الجذاب العظيم يجب أن يمتلكوا قائداً ليقودهم، بينما الأفراد الذين يتعلمون كيف يقودون أنفسهم لا يحتاجون لقائد. أما نموذج سيسك *للقيادة الإبداعية التفاعلية* Sisk's *Interactive Creative Leadership Model* فإنه يدور حول سمات *الرؤية* للأشياء كما هي، و*شجاعة* في مواجهة المشكلات *وتجاوزها*؛ واستيعاب العمل الإبداعي، والاعتراف *بالموهبة والمواهب*، وإدراك وتقدير الشخص وقدرته ليصبح قائداً مُبدعاً.

إن السمات أو مظاهر "القيادة" التـــي ظهرت في قائمة بلومان السابقة تصلح لأن تكون أهدافاً وقُدرات لمنهج دراسي لتعليم مهارات القيادة. وفي ضوء ما تقدم، يمكن مساعدة الموهوبين لفهم وإدراك تلك الخصائص والمهارات، واكتسابها من خلال التدريب المستمر والتكرار المتواصل التطبيقي.

**التدريب على مهارات القيادة**

توصيات مُقترحة، واستراتيجيات للتدريب على مهارات القيادة؛ تتضمن مزيجاً من (1) تعليم الطلبة نوعيات القادة والقيادات وسماتها، جنباً إلى جنب مع ديناميات الجماعة Group Dynamics (2) إعطاء الطلبة أدواراً قيادية عملية لممارسة المهارات. (3) تدريبهم على جزئيات المهارات القياديّة.

وقد أوصى المربـــي ماغون Magoon (1980) بالآتـــي:

1. *الرقابة وإعطاء المسؤوليات الصفيّة:* ومن خلالها يمارس الطلبة مسؤوليات لضبط سلوك الأقران– الرفاق وتنظيمهم (مثل: اصطفاف الطلبة بشكل منظم انضباطي قبل الدخول للصف)، (واجبات أمام لوح الكتابة). وهذه أمثلة تُعلّم القيادة الرائدة؛ والتبعيّة الانضباطية وتتضمّن مُهمّات خدَماتية متواضعة لابد لأي نظام أن يتحرّك بها.
2. *الإرشادية النُصحيّة:* ومن خلالها يدور الموهوبون من الطلبة؛ حول الصّغار؛ ليقدّموا لهم النصح والمساعدة بأنواعها كافةً؛ ولا يترددون في عَون أقرانهم ورفاقهم. وهؤلاء الناصحون المرشدون يتعلّمون كيف يتواصلون مع الآخرين؛ بطرائق لا تخلو من مودّة وقَبول وتحدّ.
3. *مشروعات مدرسية قياديّة:* ويستخدم أسلوب العَصف الذهنـــي والإثارة والتحفيز الفكري لتحقيق (تحسين سلوك التلاميذ في القاعات والكافيتريا) (تحسين البيئة المدرسية والمبانـــي والصفوف تخفيف الضجيج في المدرسة). اختيار أنسب المناهج وأفضل الكتب. ضبط قواعد السلوك الصفّي والمدرسي. تحسين وسائل وأدوات النظافة والنفايات. والتبوّل؛ وطرائق الأمان والحماية من الحرائق والحوادث.
4. *مشروعات لخدمة المجتمع المحلي* ومن خلالها ينخرط التلاميذ بمشكلات جيران المدرسة وتحديداً الشروط غير المرغوبة التـــي تحتاج للإصلاح. وإن هذه النشاطات تستلزم تطوير مهارات التّواصل؛ والمرونة واللّباقة والدبلوماسية؛ والصبر وهو في مقدّمة المتطلبات.

5. تكوين *مرافق للجذب* ويتم بتكوين مشروعات ادعائية – تظاهريّة جاذبة مثل "مخازن"، "بنوك"، لوائح سُلوكيّة؛ نظام قضائي لتنفيذ ظروف المدرسة والبيئة المحيطة.

وطرح المربـــي ماغون Magoon (1981) أيضاً أفكاراً إضافيةً مؤدّاها: دمج الطلبة بمواضيع "ومضامين القيادة ومهاراتها"، تدريب التلاميذ وتعليمهم من هم القادة ومن هم الاتباع. مبادئ الديمقراطية التشاركيّة ومساهمة الطلبة بها. عمليات وفعاليات الجماعة والمجموعات. خصائص القادة وسماتهم. مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. وارتكزت آراء ماغون Magoon "على استراتيجية طبّقت في الصفوف بين التلاميذ من خلال برنامج للتدريب على مهارات القيادة واختُبِرَت بين الطلبة الموهوبين سنوات ثلاثاً وأعطت نتائج لافتة".

وقد أوصى المربـــي بلومان Plowman (1981) بتقوية مهارات القيادة من خلال التمارين وتحديداً مهارات التفكير النقدي وصنع القرار وجذب الآخرين وتشويقهم وإقناعهم والتخطيط والتقييم. وموضوعات أخرى أكثر تعقيداً؛ مثل مساعدة الطلبة على أن يفهموا احتياجات الآخرين، اكتشاف مظاهر السلوك الفردي، والجماعي. إعطاء التلاميذ فكرة حول التغييرات في الميادين الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية.

وقد اقترح المربـــي باركر Parker (1983) حول إعداد القادة وتدريبهم، تقوية أربعة مُقوّمات (وهي المهارات المعرفية وتحديداً إجراء البحوث والتحقيقات العلمية). *حلول المشكلات* (وتتضمن التفكير الإبداعي الابتكاري). *العلاقات الإنسانية الحميمة* (وتشتمل على التوعية ومعرفة الذات؛ والاهتمام بالآخرين واحترام آرائهم وحقوقهم، والتعاون وحلول الأزمات ) *والصدّامات. منع القرار.*

أما المربية ميكَر Maker (1982) فاقترحت مضموناً للتدريب على مهارات القيادة، تطبيقات عملية على منهجية قيادة الآخرين للطلبة. مُساعدة الطلبة على فهم القيادة وتعليمهم مهاراتها الجزئية. أوصَت المدرسين في أثناء العام الدراسي بالسماح للطلبة بتنفيذ مُهمات قيادية مثل تعليم مجموعات من صغار التلاميذ، قيادة مشروعات مدرسية – دراسة لمجموعات ذات مُهمات مُحددة ومسؤوليات مُلتزمة. تصعيد دور المدّرس في التوعية وفهم القيادة عبرَ مناقشات عن خصائصها مع التركيز على السمات التـــي تضمن للقائد النجاح والأسباب الكامنة وراء نجاحه. ينجح المدّرس في التركيز على مهارات الحوار النقاشي والطلاقة الخطابيّة اللفظية، وضبط الجماعة؛ ومهارات التفاعل بين المجموعات وديناميّاته.

وقدّم المربون الثلاثة تومسون؛ (1989، مالكومسون ولورانس 1986، Thomson, Malcomson, and Laurence) وصفاً لمضمون التدريب القيادي، وهو جزء مناسب للصف السادس؛ وقد يتخذ *اسم أيام جامعية لبرنامج للأطفال* في جامعة وايزكونسين Wisconsin University وواحدُ من الدّورات الفرعية للتدريب بين 25 دورة *مغامرة عملية*، وتمتد بين يومي جمعة بكل أسبوع ويُعلّمها أساتذة ومشرفون من التلاميذ الذين لديهم تدريب مسبق عَسكري، في برنامج جامعي هو R.O.T.C الذي يتمَحْوَر حول سِمَتين في القيادة. القدرة على حل المشكلات، الشجاعة التشجيع، ففي يوم الجمعة الأولى من دورة التدريب يقوم التلاميذ برحلة سيراً على الأقدام رشيقة خفيفة حول مُتنجع طبيعي من الهواء الطلّق. ويقوم الطلبة كمجموعات وفرق بالبحث عن حلول لمشكلات وتحدّيات خيالية والتـــي تستلزم حركات جسدية ونشاط حركي مثل: كيف يمكن لمجموعة من التلاميذ النجاة والخروج من مكان محاط بسياج كهربائي حولهم؟. كيف يمكننا تشكيل عربة أو جسر من عناصر "بشرية من الأفراد" لنجتاز ونَعْبر مُستنقعاً مليئاً بالتماسيح المائية؟. وهُنا ومن – خلال هذه التمارين – تبرز أهميّة المهارات التواصلية بين المشاركين بشكل حيوي.

وفي يوم الجمعة الثانـــي من دورة التدريب تمرين يُقَدّمُ شخصُ شعره مشعثٌ منظر شعره به نوع من الدهشة والرّعب مجموعة التلاميذ يهبطون من بُرج مرتفع 20 قدَماً بإشراف قائد ـــ وبعد تدريب. كل تلميذ على حدة يقوم بعملية "القفز" وكأنه ينـــزل من طائرة في مظلة. وقد استنتج المربـــي تومسون Tomson أن هدف هذه التمارين "إعطاء كل طالب، خبرة وفرصة لممارسة مُبادرة بنفسه. تزويد كل طالب بالعزيمة والتصميم وعدم التردّد". مواجهة المواقف المخيفة دون خوف منها. يتعلم التلميذ الثقة والطاعة للمدّرب القائد المشرف. في برنامج ROTC والقادة الآخرين المشاركين. وإن الرّواد المشاركين في البرنامج هم نماذج وقُدره طيبة أمام التلاميذ لأن لديهم سمات قيادية واحترافيّة وحساسية لاحتياجات الطلبة. وكتب أحد التلاميذ مُقيّماً تلك التمارين فقال "إنها تجعلك تعتقد وتثق بنفسك وطاقاتك".

## برنامج تنمية مهارات القيادة وتطويرها عند كارينـــز، وشاوفين

قام المربّيان كارينـــز، وشاوفين Karnes and Chauvin (1987) بتطوير برنامج لتنمية مهارات القيادة وتطويرها يستهدف تدريب الطلبة في المدارس الابتدائية العليا والمدارس الثانوية والقسم الأول للبرنامج يتمّحوَر حول *قائمة جرد مهارات القيادة* LSI

*دعامات وأساسيات القيادة* وتتضمن فهم نماذج ومصطلحات القيادة.

*مهارات التواصل* الكتابيّة وتشتمل على العناوين وكتابة المحاضرات والتقارير.

*المهارات اللفظية* والخطابية وتتناول تعريف وجهة نظر الفرد حول القضايا المطروحة؛ تقديم الموضوعات والقيام بالنقد البنّاء.

*توضيح القيم* ويهتم بتحديد الأشياء القيميّة، وتعريفها وبيان أهمية الاختيار الحُر وتأكيد الخيارات الفردية.

*صناعة القرار* وتتناول جمع الحقائق، وتحليل نتائج القرارات، والوصول لاستنتاجات منطقية.

*ديناميات الجماعة* وتُعنـــى بدور المشرف كمُسهّل للتفاعل داخل المجموعة أو الجماعة؛ وإنجاز الموافقة التـــي تتم عن طريق الحلول المعتدلة ذات الأسلوب الوَسطي البعيد عن التطرّف الحدّي.

*حلول المشكلات* وتهتم بتحديد المشكلة وتعريفها، وتنفتح استراتيجيات حل المشكلات وتصحيحها، وقبول الحلول غير الشعبية؛ والقرارات التـــي لا تنال قبولاً عاماً.

*التطوير الشخصي* ويتناول الثقة بالنفس، وإرهاف الحساسية؛ والتألّق الشخصي، والقيادي.

*التخطيط* ويتناول وضع الأهداف؛ برمجة الوقت، وإعداد استراتيجيات التقيم.

إن قائمة جرد المهارات القيادية LSI تقدم صورة جانبية وجرداً للمهارات والقدُرات لكل طالب وللمجموعة ككل. وبذلك تخدم كتقييم للاحتياجات؛ وأداة لقيادة وترشيد التخطيط لبرامج التدريب والتطوير القيادي الذي ينبع من معالجة نقاط الضعف للأفراد والمجموعات على حدّ سواء. وبما أن الطلبة، يشاركون في النتائج، فإنهم يتعلمون الكثير عن مهارات القيادة وطبيعتها، ويتلّقون تقييماً أمنياً وموضوعيّاً لقدراتهم القيادية؛ وهذه القائمة مُقترحة لتكون قاعدة تقييم لاحقة لمدى التقدم في برامج التدريب.

والقسم الثانـــي للتدريب القيادي يرتبط *بدليل النشاطات ومهارات القيادة* وبه نشاطات مُخصّصة لتقوية كل مهارة وكل سمة في قائمة جرد المهارات LSI مثل "أنا طوح وأرغب في النجاح"، إن النشاطات المنسّقة في كتاب ودليل النشاطات، تقود إلى مناقشة تتمَحوْر حول "كيف أن الشخص الواثق من نفسه ينظر إلى النجاح" ويأتـــي الطالب ـــ القائد

فيطرح تساؤلات (إضافية) ومُكمّلة مثل "هل جميع القادة؛ يمتلكون التوجّه نحو النجاح؟". إلى أي حد يعتبر النجاح أساسياً وصفة ضرورة مهمة لكل قائد؟ وبند آخر في قائمة جرد المهارات القيادية التـــي أتمّتع بها.. وتأتـــي نشاطات الكتاب الدليل لتجيب أو تطرح من جديد تساؤلات للطلبة: كيف يمكن للتلاميذ الإجابة عن مشكلات صعبة وغامضة.

إن النشاطات ذات الذّروة العالية لتنمية المهارات القيادية وتطويرها "تعدّ خطة عمل للقيادة"، كارينـــز، وشاوفين Karnes and Chauvin (1986) "إنها خُطة مكتوبة لتدريب الطلبة على أن يُفكرّوا حول كل ما تعلّموه عن القيادة؛ وتُساعدهم ليضعوها موضع التنفيذ العملي. وهذا يقود الطالب إلى أن يتعلم كيف يقوم بصياغة أهداف؛ وجدول زمني؛ وقائمة للموارد والمصادر". إن برنامج تطوير مهارات القيادة أصبح ميداناً مُجرباً وتولدت عنه نتائج إيجابية بارزة.

**التدريب والتربية على مهارات القيادة ريتشاردسَنْ؛ فيلدهاوزين**

إن كتاب ريتشاردسَنْ، وفيلدهاوزين (1986) حول *التربية لبناء مهارات القيادة*، مُوجّه تحديداً لطلبة المرحلة الثانوي؛ وللمشاركين في برنامج إعداد القادة. ويطرح الكتاب موضوعات ومزيجاً من النظريات والمبادئ وسمات القيادة بشكل متوازن لا يطغى فيه جانب ويسعى لتكوين القائد الفعال؛ ويشتمل على جانب عملي من تمارين وممارسات تطبيقيّة لتقوية مهارات وسمات القيادة لدى التلاميذ.

ومن خلال توضيح خصائص القيادة ومهاراتها لجأ المؤلفان إلى مراجعة أربعة أنواع للقادة. *قائد الشخصية* ويتميز هذا النوع بسمات جذابة في شخصية القائد العظيم يستقطب بها من حوله وينال إعجابهم مثل الثقة؛ الوَداعة، الشعبيّة. ومن خلال هذه السمات؛ يصبح الطلبة في المدرسة نجوماً Stars وموضع اهتمام، ويُنتخبون لمواقع ووظائف. *القائد المُغري* ***Persuasive*** **Leader** المُقنع "ويتميز هذا القائد بمقدرة الإقناع، وتشجيع الآخرين لمتابعة الأوامر والإرشادات للوصول بهم نحو العمل والإنجاز". *القائد بسلطة أو قبيلة* ***Power Relation*** وهذا النوع يصل به القائد إلى أعلى مستوى في الجماعة، كما يحدث في الحكومات الديمقراطية؛ أو العشائر والقبائل. ومن القادة من يقود ذاته ولديه الحماسة والدافع الذاتـــي للعمل؛ *فيقوم بمبادرات ويسعى لتحقيق أهداف الجماعة*. وحين يكون مواطناً عادياً يؤدي أدواراً قياديّة على شكل خدَمات اجتماعية مثل المشاركة في جمعيات لمقاومة انتشار أو بيع المُخدّرات. المشاركة في مؤسسات للتخفيف من أخطار حوادث السيارات التـــي تقتل آلاف الضحايا سنوياً بين الشباب.

وقد شرح المؤلفان ريتشاردسَن وفيلدهاوزين في كتابهما سمات القادة الأكفاء مثل الثقة بالنفس؛ الشجاعة والقدرة على تحدّي الصعاب. والمجازفة دون تردد؛ وقبول الخطأ والاعتراف به بتواضع وبدون غرور. ولديهم روح المسؤولية والإيمان بالواجب ولديهم تأكيد وإيمان بالذات؛ وهم منفتحون واجتماعيون أكثر من – العاديين – من الناس. والقادة، يتمتعون بمقدرة لفظية، فهم يتكلمون بطلاقة، ويستمعون لكلام الآخرين بإصغاء دقيق ومُتابعة واهتمام. ويُعطون للآخرين إرشادات، ومُشاركون في المناقشات؛ وقادرون على الكتابة الجيّدة؛ ولديهم مهارات في بناء علاقات ودّية وجدانية مع الآخرين، وسلطة شفافة قائمة على الثقة المتبادلة، وهم دوماً على استعداد لخدمة الآخرين ومساعدتهم، ولديهم قدرة على التنظيم والتخطيط والإدارة الحازمة، ويستطيعون توظيف الأفراد في المواقع الحساسة وإعطاءهم المهمات المُحدّدة؛ وتوضيح الأهداف وتوزيع الأدوار. ومن سمات القادة الأكفاء بناء وتوزيع الأدوار. ومن سمات القادة الأكفاء بناء الترابط والتلاحم بين أفراد الجماعة؛ وسيادة التعاون والاحترام، وروح فريق العمل، ويتحاشى النقد اللاذع للآخرين، والقادة الأكفاء عادلون موضوعيوّن في

مواقفهم غير المتحيّزة، ويتخذون قرارهم حسب موافقة الأكثرية بطريقة ديمقراطية، ويحمون حقوق الأفراد، ويساعدوهم لتحقيق أهدافهم؛ ولديهم مهارة متميزة في بناء العلاقات العامة مع الآخرين. ومن خصائص القادة الأكفاء.

إعطاء الأفراد المعلومات والتدعيم والتعزيز التشجيعي. وهكذا يتعلم الطلاب خطوات لاستعمال المناقشات وحلول المشكلات، والعَصْف الذهـــني الإثارة والتحفيز الفكري ليكتسبوا من خلالها، وبواسطتها، المهارات القيادية.

وقد اقترح مؤلفا الكتاب مزيداً من المهارات مثل القراءة اللغوية؛ التواصل غير اللفظي؛ مهارات التواصل الفعّال مع الآخرين؛ طرح المقدّمات ومداخل المواضيع لتهيئة الآخرين فكرياً للمضمون الجوهري للمواضيع، كتابة الرسائل، إعداد وتحضير الخطاب للجمهور، تحديد وإعداد الأهداف للأفراد؛ وللمجموعات؛ التخطيط للاجتماعات؛ التخطيط للنشاطات للمجموعات وللأفراد؛ القدرة على أداء مُهمّات مختلفة مثل اللجان، وقيادة اللجان؛ أو المشاركة بها كأعضاء.

وباختصار؛ إن كتاب ريتشاردسن، وفيلدهاوزين يعطي برهاناً دافعاً ومُقنعاً بأن من الممكن تعليم مهارات القيادة كمادة دراسية ونشاطات عمليّة وتمارين لتطوير وتنمية استعدادات أفراد الجماعة وتحديداً الطلاب.

## نموذج القيادة الإبداعية التفاعلية سيسك Sisk

قدّمت المربية سيسك وصفاً لبرنامج تدريب لمهارات القيادة، Sisk (1993) يتضمّن ست استراتيجيات "تتناول الجوانب السلوكيّة للتفكير الإنتاجي والمشاعر" الاستراتيجيات الست للقيادة، أولاً: *تحديد الأهداف* وبها يتدرب الطلبة على بناء أهداف، وخطط وأولويّات وآمال. ثانياً: *التجاوب مع المستقبل* وبذلك تتم مساعدة الطلبة على توجيه جهودهم وأنظارهم نحو المستقبل، مثل التخطيط لمدينة المستقبل، *تطوير مُخطط للنجاح*. ثالثاً تعليم تسلسل النشاطات المنظمة وهذا من شأنه قيادة الطلبة نحو إنتاج إبداعي؛ لتحديد الزمن المتسلسل، والعمل الإنتاجي، والتنظيم المتسلسل.رابعاً *اكتساب معرفة الذات* تزداد معرفة الفرد لذاته كلما كان إنتاجه غزيراً مثل كتابة في المجلات، دراسة مُستقلّة، تصوّر التلميذ لنفسه لثلاثين سنة قادمة مستقبلاً، تنمية العلاقات الوجدانية مع الآخرين. خامساً: *التوعية لفهم الذات* تزداد شخصية الفرد فهماً لذاته من خلال أدائه لمهمات القيادة ووظائفها مثل التخطيط، المبادرة، الضبط، تدعيم الآخرين، إعطاء المعلومات، تقيم سلوك الجماعة. سادساً: مساعدة الطلبة للتأقلم مع الأزَمات والقيم المختلفة وبذلك يتكون لدى الطلبة *قدره على التكيف مع صدامات القيم المختلفة*، والبحث عن حلول للأزمات والمشاكل Conflict Resolution كما يتعلّمون استراتيجيات التفاوض Negotiating Strategies وذكرت سيسك Sisk أن اختلافات القيم قد تشكل (حافزاً لحل المشكلات)؛ وعقلنة المواقف (والابتعاد عن الإسفاف العاطفي)، والترابط الجماعي يتسلسل منطقي وجدوى.

وقد استخدمت الخطة السابقة في ولاية تكساس في المدارس الثانوية، في برنامج الشرَف الحكومي؛ لمدة ثلاثة أسابيع مع الإقامة. وطبقاً للعاملين في البرنامج فقد نجح الطلاب في اكتساب اتجاهات إيجابية نحو التعلم والقيادة ومهاراتها؛ وانعكس ذلك على دراستهم ومدارسهم وسلوكهم الاجتماعي وعلى المجتمع المحلي.

## التربية القيادية بوساطة وسائل الاتصالات العالمية

دخلت أجهزة الإعلام والاتصالات كالتلفاز والهاتف لتعليم الطلبة مهارات القيادة وسماتها للموهوبين ولطلبة المرحلة

المتوسطة تحديداً في أربع مناطق ريفيّة تعليمية بإشراف جامعة وايزكونسين – إيووكلير[1] 1992. - University Of Wisconsin Eau Claire جدول 2.8 وإعداد سيلفياريم باستخدام الهاتف كأسلوب التعلم عن بعُد؛ وهي مربيّة وأحد مؤلّفيْ هذا الكتاب.

**جدول (2.8): Leadership أسلوب التعليم عن بُعد**

1. ما نوعيات الطلبة المتدربين في مدرستك ومجتمعك المحلّي على مهارات القيادة؟
2. ما السمات التـــي يحتاجها القادة؟ في المدرسة، وفي المجتمع المحلي؟
3. هل السمات واحدة بين المدرسة، والمجتمع المحلي كمهارات قيادية أو بينهما فُروقات؟
4. ما الصفات المشتركة العامة بين أدوار القيادة ومُهمّاتها؟
5. ما أهمية الطلاقة اللفظية في القيادة؟ وما أهمية الإصغاء الدّقيق؟ ومكانهما.
6. ما نوعيات القيادة في مجتمعات الكبار ومن الأفراد وفئاتهم؟
7. ما نوعيات مدارس التدريب على مهارات القيادة التـــي تُعدّ الكبار لأدوار قياديّة؟
8. ما نوعيات المدارس التـــي لا تعدّ الكبار على أدوار قياديّة؟
9. ما دور القصّة في الإعداد والتدريب؟ وما العلاقة بين القيادة والحياة المُستقبلية للطالب؟
10. ما دور الموضوعات والمقالات الشعبيّة ذائعة الصيّت في القيادة المدرسيّة والقيادة التـــي تمتد طول حياة الطالب ومهاراتها؟

ترتيب سيلفيا ريم من أجل جامعة ويسكنسون Eau Claire 1992.

إن الجدول السابق 2.8 اشتمل على أسئلة عبرَ الهاتف كأسلوب في التعليم عن بُعد أثار لدى الطلبة الاهتمام للبحث عن إجابات للأسئلة العشرة وأعطى المشرفين على التدريب على مهارات القيادة أرضية مُفيدة لإثراء أساليب التعليم ليصل إلى تعلّم مهارات دقيقة: وقبل أن تبدأ جلسة التعليم أو التدريب؛ باستخدام طريقة الاتصالات ويقرأ الطلبة موضوعات عن الموهوبية والقيادة كقاعدة تُعمّق لديهم المفاهيم المرتبطة بها. وإن الهدف الرئيسي من الجلسة التعلّمية مساعدة طلبة الصفّين السابع والثامن ليصبحوا حسّاسين ومُرهفين للتمييز الدّقيق بين مفهومين دون التباس أو خلط بينهما وهما: *القيادة والشعبيّة* ويرتبط بالهدف؛ تزويد الطلبة بمعرفة وفهم أفضل للنوعيات المتعددة للقيادة، وأدوارها داخل المدرسة وفي المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة؛ أن يلعب طالب معيّن دوراً قيادياً بشكل عفوي؛ فيسأل الطلبة في مدارس مُتعددة أن يتبادلوا العناوين لإقامة صداقة حميمة فيما بينهم: عن طريق كتابة الرسائل؛ والاتصالات الهاتفية.

## الخلاصة

إن موضوع التعليم الوجدانـــي الشّعوري يتضمن مفهوم الذات، والتكيّف الاجتماعي والشخصي، والحافز المهنـــي والقيم، والتفكير الأخلاقي وغيرها. وفي الفصل الثامن؛ توصيف واستراتيجيات لتعليم المهارات القيادية. وقد برهنت الدراسات أن الطلبة الموهوبين لديهم مفهوم جيد للذات ومستوى رفيع في التفكير الخلقي.

وجدير بالذكر أن نؤكد العلاقة بين مفهوم الذات وخبرات النجاح للطالب؛ فالتغذية الراجعة من التحصيل المدرسي؛ والمدّرسين عن مجهودات الطالب لها أهمية جذرية في مفهوم الذات لكل طالب. وإن الإخفاق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشعور الطالب بالدّونية وضعف الشعور بقيمة الذات.

[1] تمت الكتابة والبحث الإجرائي من قبل المربيّة سيلفيار ريم Sylvia Rimm.

إن تنمية وتطوير المفهوم الذاتـــي الإيجابـــي هدف في حدّ ذاته. ولكل إنسان نفوس مُتعدّدة طبقاً لجوانب نشاطات الفرد. فهناك "نفس" (أكاديمية، واجتماعية، وعاطفية، وجسديّة)، ومفهوم الذات يتصف بخصائص شبة ثابتة وهي: مُنظمة، ثابتة، تقييميّة. ونلاحظ من جانب آخر، أن الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتّدنـــي – لديهم مفهوم ذات ضعيف متدن؛ وقد أصبح من المرجح من خلال الدراسات أن مفهوم الفرد عن ذاته هو كمرآة انعكاسية لنظرة الآخرين للفرد تقديراً أو عدم تقدير له.

فمستوى ثقة الفرد بذاته مرتبط بنظرة الناس إليه. وقد كشفت الأبحاث أن الطلبة ذوي التحصيل العالي لديهم مستوى عالٍ في مفهوم الذات وفي نظريتهم لأنفسهم. وهم بدورهم يستخدمون – أي إخفاق – كحافز بنّاء نحو نجاح جديد، ولا يعبؤون بأي فشل. وبما أن المخزون النفسي للذات له قيمته البارزة فإن الطلبة الفاشلين يلجؤون إلى وسائل وآليات نفسية دفاعية وهروبيّة لحُلول وطرائق لتغطية فشلهم ويقعون في تدنّ تحصيلي شبه مقصود وينسبون قصورهم إلى أعذار وهميّة وأسباب خارجيّة. ويقترح المربّون التعلم التفريدي حلاً لمشكلة الطلبة ذوي الإخفاق الدراسي والذين يتصفون بهزيمة في مفهوم الذات.

وقد طرح المربـــي كوليبرغ ست مراحل للنمو والتطور الأخلاقي على شكل ثلاثة مستويات ففي المرحلتين ما قبل المستوى التقليدي يتحاشى العمل الصحيح الصالح؛ العقاب ويتوجه نحو إشباع احتياجات الفرد واحتياجات الآخرين وهذا يعنـــي علاقة منفتحة من الجانبين. وفي المرحلتين للمستوى التقليدي يعرّف السلوك الصحيح الصالح بأنه سلوك صارم يلتزم بالمُعتقدات والتقاليد. وفي المرحلتين ما بعد المستوى التقليدي يُعرّف السلوك الصالح من خلال معيار عالمي ومبادئ سامية ترتبط بتصميم الشخص على التزامه بالقيم العليا والفضائل السلوكيّة.

وإن الأطفال يفهمون هذه المراحل مع مرحلة إضافية؛ وهي المُفضّلة عندهم. وقد كشفت الدراسات والأبحاث بأن الموهوبين من الكبار يميلون للتفكير في المرحلة ما بعد التقليدية ومستواها. ويوصيّ المربّون بتعريض الأطفال لخبرات وتدريب في التفكير الخلقي. ويجب إعطاؤهم الفرص ليفكروا بمشكلات خُلقيّة؛ مثل استعمال إشكاليات خلقية مُعقدة والبحث عن حلول لها ويمكن التوضيح وتدريب الطلبة على مراحل كوليبرغ في التطور والتنمية القِيَميّة – الخلقية.

وقد ركزت المربية فانتينـــي Fantini القيم الاجتماعية والعاطفية التـــي تستهدف بناء علاقات الحب والمودة بين الأفراد والطلاب. ويتم ذلك؛ بتعريض التلاميذ لمشكلات كبار السن؛ والعاجزين من ذوي العاهات، وأمثلة لإثارة التفكير الإنسانـــي والسلوك اللائق. وتعريض الطلبة لقضايا اجتماعية كالتلوث البيئي والفقر والخدَمات الاجتماعية، وبرامج خدَمات المجتمع المحلي، والتـــي يمكن تخطيطها وتصميمها ليقوم الموهوبون بتنفيذها والمشاركة بنشاطاتها.

وقد قام المربـــي (سيمون Simon وغيره بتوضيح القيم والاستراتيجيات المرتبطة بها)؛ ومشاركة المربيان (إيبيرل وهول) وغيرهما في شرح أهمية القيم وتعليمها والتدريب على مهاراتها أما أسلوب الحلقة أو الدائرة السحرية Magic Circle فهو أسلوب مجموعات طلاّبية لإعداد الطلبة لقبول وتعلم قيم إيجابية خلقية – وجدانية – سلوكية – اجتماعية.

وقد ساهم كتابان مشهوران في تطوير وتنمية المهارات القيميّة الخلقية وهما: *تعليم القيم، القيم تبقى للأدب* وقد استهدف الكتابان الصفوف من 4 - 8 لتزويدهم بفهم القيم وتطبيقها؛ بحيث تصبح التربية الخلقية – الوجدانية مُمارسةً وواقعاً عملياً؛ ويصعد الوعي للطلبة (فيُدركون حقوق غيرهم، وحقوقهم) دون تضحية جانب من تلك الحقوق على حساب الآخر. ويتعلم الطلبة مبدأ الالتزام في السلوك ويتوجه التلاميذ نحو المثل العليا الإيجابية البناءة ويبتعدون عن السلوكيات المدّمرة السلبية. ويشكل الكتابات أسلوباً حديثاً مُثيراً وشائقاً ببدء التمارين بطرح تساؤلات تخاطب العقل والمشاعر معاً: "ماذا يحدث

إذا"؟؟... ويستفيد التعليم الأخلاقي ـــ الوجدانـــي من أسلوب العَصفْ الذهنـــي والتحضير الفكري مثلما يستفيد التعليم الأخلاقي ـــ الوجدانـــي من أسلوب التخيّل البصري **Visualization** باستثارة الحواس والخيال والذاكرة؛ وأسلوب التعاطف مع مشاعر الآخرين؛ وأسلوب حل المشكلات.

ويستخدم مدرسو التعليم الوجدانـــي القيمي الكلمات المتقاطعة والأحاجي: ويطبقون امتحانات قصيرة سهلة **Quizzes** للوصول إلى تبليغ الطلبة رسالة القيم فكراً وسُلوكاً أما الأستاذ الإنسانـــي فهو المدِّرس الأصيل، المسؤول، الأمين، الصادق، الذي يُشعّ على طلابه بروحه وقيمه وعلمه وتواضعه؛ فيتخذونه قُدوة للقيم لأنه واثق بنفسه؛ راغب في دفع الآخرين نحو الفضائل السامية؛ وهو مُغامر لا يتردّد؛ حسّاس لمشاعر الآخرين، ساعٍ لتلبية احتياجاتهم، واعٍ لمستوياتهم وفروقاتهم الفردية؛ مُشجعٌ لميولهم ومواهبهم؛ هادف للتنمية الشمولية المتكاملة القيميّة للطلاب.

وحين نتناول تعريف مفهوم القيادة تُواجهنا قائمة من الخصائص والسمات والمهارات الخاصة بالقادة، باعتبارها سمات عامة لمعظم الأفراد الذين وصلوا إلى مستويات عالية؛ وثقة؛ والقائد محبوب من الآخرين، لديه قدرة فائقة للتكيّف؛ وميول لافتة ليقود الآخرين؛ وشجاعة، ونظرة ثابتة مُتميزة نحو المستقبل، ومهارات خاصة في التواصل والعلاقات الاجتماعية؛ والتخطيط، وديناميات الجماعة والتفاعل مع الناس؛ وتشويقهم والتأثير عليهم، وغيرها من الخصائص والسّمات.

وقدّم المربـــي (بلومان) ستة "مظاهر". للقيادة والتـــي تتضمنّ قوة في حفز الآخرين وتحميسهم وطاقة عالية من الانتماء؛ ومُبادرات لافتة وحدساً وقدره على التحليل والتقييم والتركيب؛ والتعاون. هذه السمات المعرفيّة، والوجدانية القيميّة يمكن استخدامُها كأهداف وقُدرات لبناء منهج لتعليم القيادة ومهاراتها للآخرين، وتحديداً الطلاب.

إن التدريب على مهارات القيادة يشمل على مزيج من ونماذج متعددة للقيادة خصائص وبشكل مُحدد ديناميات الجماعة؛ إعطاء الطلبة أدواراً قيادية تطبيقيّة وتدريبهم على المهارات كالتواصل والعلاقات؛ والحلول الإبداعية للمشكلات، والتخطيط، وصناعة القرار واتخاذه وغيرها.

وقد عرض المربـــي ماغون **Magoon** خمس نشاطات للتدريب على مهارات القيادة؛ ومنها: رقابة وملاحظة نشاطات الطالب في الصف؛ إرشاد الطالب ونُصحه؛ لمشروعات قيادية داخل المدرسة؛ مُهمات وخدمات الطلبة للمجتمع المحلّي المحيط بالمدرسة؛ وتدريب الطلبة على التقليد لأدوار يتعلمون من خلالها مهارات قياديّة.

وقد اقترح المربـــي ميكر إقحام الطلبة الموهوبين في مُهمات ونشاطات قيادية فالممارسة هي الأسلوب المفضل في التعلم طيلة العام الدراسي؛ وتحميل الطلبة العديد من المسؤوليات هي المعيار في إعداد القادة من الموهوبين التلاميذ.

أما الإقدام على المخاطرة ومواجهة الواقع فهي من أساليب التدريب الناجح على مهارات القيادة، وتحديداً لجانبين رئيسين منها: حلول المشكلات؛ ومشكلات تخيلّية تضع الطلبة في مواقف كالقفز من ارتفاع والتعرّض لأخطار تتطلب الشجاعة والمغامرة.

وقد طرح المربيان كارنيس، وشاوفين **Karnes and Chauvin** برنامجاً لتطوير مهارات القيادة **(LSDP)** ويشتمل ذلك البرنامج على (1) استخدام قائمة *المهارات لتقييم الخصائص* والسمات القيادية. (2) توصيف *نشاطات مُقتبسة من كتاب المؤلّفَين.*

أما كتاب المربيان ريتشاردسَنْ، وفيلدهاوزين؛ فهو خاص لطلبة المرحلة الثانوية *لتعليمهم تربية* قيادة تتضمن سمات ونوعيات القيادة؛ والتـــي تشتمل خطوات مثل: إثراء المناقشات؛ الحفز والإثارة الفكرية؛ حلول المشكلات؛ ومهارات قياديّة مُحدّدة مثل: تكوين وتحديد الأهداف؛ التواصل والعلاقات مع الآخرين؛ ومهارات التخطيط.

وكبديل لنظرية الرجل العظيم في القيادة **The Great Man Theory In Leadership** طرحت المربية سيسك **Sisk** طرحاً

حديثاً للقائد بأنه الإنسان الذي يخدم الآخرين ويساعدهم ليقودوا أنفسهم بأنفسهم. وقد ركّزت على ست استراتيجيات فكرية ــ معرفية؛ ووجدانية شعوريّة قيميّة، متوجهّة نحو نظرة مُستقبليّة؛ لتحديد الأهداف لتطوير النجاح، واكتساب مهارات كمعرفة الذات والعلاقات الحميمة مع الآخرين؛ والتكيّف مع صعاب الفروق القيّمية في التفاعل مع الناس والتأقلم في استيعاب الأشخاص والمواقف التـــي تتناقض مع قيم الفرد، والتـــي تُسبب للأفراد الكثير من المشكلات.

وبرزت حديثاً طريقة مُتطورة للتدريب على المهارات القيادية وهي استعمال التلفاز والهاتف وغيرها من وسائل الاتصالات المعاصرة، التـــي انتشرت بين الطلبة الموهوبين والكثير من المناطق التعليمية، وتحديداً المناطق الريفية. وكان التركيز في هذا الأسلوب حول مناقشة القيادة واتصالها بالموهوبية والشعبيّة.

## مصطلحات الفصل الثامن

| الإنكليزية | العربية |
|---|---|
| Absorption | استيعاب، احتواء |
| A licit | يستثير |
| Analytical Skill | مهارة التحليل |
| Apt | مَيال ـــ ملائم عُرضة لـــ |
| Attribute | يُعزى إلى، يُنسب إلى |
| Autonomy | الاستقلالية |
| Bickering | مُشاجرات |
| Blaming | اللّوم |
| Bonus | مكافأة |
| Bowler | لاعب بكرة خشبية |
| Career Motivation | الحافز المهني |
| Charismatic Traits | سمات جذابة حماسيّة |
| Compulsive Achievement | الإنجاز الإرغامي |
| Conventional | التقليدية |
| Correlation | علاقات ترابطية |
| Crisis | أزمة |
| Critical Thinking | التفكير النقدي |
| Culminating | ذات ذُروة عالية |
| Deliberate | مُتعمداً، قاصداً |
| Digital Watch | ساعة رقمية، ساعة ذات تواريخ وأرقام |
| Direct Teaching | التعليم المباشر |
| Distance Learning | التعلم عن بُعد هاتف وتلفاز ومراسلات |
| Due to | بسبب |
| Empathy | التعاطف |
| Encourage | يشُجّع |
| Episode | حلقة متسلسل مرحلي ـــ مشروع لافت |
| Evaluative Skill | مهارة التقييم |
| Evolves | يدور حول |
| Feed Back | التغذية الراجعة |
| Feed Back | التغذية الراجعة |
| Followers | الأتباع |
| Forfeit | يخسر، يضيّع |
| Forfeiture | خسارة |
| Generative Concept | مفهوم الإثارة وتوليد الطاقة |

| | |
|---|---|
| Genuine | نقي – أصيل |
| Gift | هديّة |
| Groups Teams | فرق/مجموعات |
| Humanistic Teacher | الأستاذ الإنساني |
| Humiliation | إذلال |
| Individualized Instructions | إرشادات تعليمية فردية |
| Initiatives | مبادرات |
| Inspire | يُحمسّ – يشجعه |
| Leaders | القادة |
| Lockers | خزائن مقفولة |
| Low Self Worth | شعور الدّونية |
| Lucky | محظوظ |
| Many Facets | وجوه عديدة |
| Menial Tasks | مهمات خدْماتية مُتواضعة |
| Mentor ships | النصائح وإرشاد الطلبة |
| Monitor ships | رقابة وملاحظة نشاطات الصف |
| Moral - Dilemmas | مشكلات، إشكالات خلقية |
| Mutual Relationships | علاقات مُتبادلة |
| Obedience | الطاعة |
| Operas | الأوبيرات |
| Orchard | بُستان حديقة |
| Paid Services | خدمات مأجورة |
| Personal Grooming | أناقة شخصية وتألق |
| Positive Attitudes | إتجاهات إيجابية |
| Positive Values | قيم إيجابية |
| Post - Conventional | مرحلة ما بعد التقليدية |
| Pot | الشيشة |
| Pre- Conventional | المرحلة ما قبل التقليدية |
| Probe | يسبر – يتعمّق |
| Projection | عكس العيوب على الآخرين |
| Punishment | العقاب |
| Rating Scales | قائمة موازين معياريّة |
| Reciprocate | أخَذ وعَطاء (ذات جانبين) |
| Revise | تنقيح وتصحيح |
| Reward | مكافأة |
| Right or Wrong | الصحيح أو الخطأ |
| Role Model | القدْوة النموذجية |
| Scratch | يحك |

| | |
|---|---|
| **Scratch** | **تخدش** |
| **Self - Accepting** | **القابل لذاته** |
| **Self - Defense** | **الدفاع عن النفس** |
| **Self - Demands** | **مطالبة ذاتية** |
| **Self - Rejecting** | **الرافض لذاته** |
| **Self Concept** | **مفهوم الذات** |
| **Self- Defeating** | **الهزيمة الذاتية** |
| **Survival** | **البقاء على قيد الحياة** |
| **Synergetic Skill** | **مهارة البناء؛ والتضامن التعاوني** |
| **Tact** | **اللباقة** |
| **Tactful** | **دبلوماسي – لَبِقْ** |
| **The Great Man Theory** | **نظرية الرجل العظيم** |
| **Tied With** | **مُرتبطة** |
| **Traditional** | **تقليدية** |
| **Trashed** | **أفسدت، أسقط** |
| **Underachieving** | **تدنـــي التحصيل** |
| **Via** | **عبرَ، بواسطة** |
| **Visualization** | **التخيل البصري** |
| **Voluntary** | **تطوّعية** |
| **Yell** | **يصرخ** |

# الإبداع I

## الإنسان المبدع – العملية الإبداعية – والمسرحيات الخلاّقة

## CREATIVITY I

*"عندما أتفحّص نفسي وأساليب تفكيري، أتوصّل إلى الاستنتاج الآتي: إن موهبة التخيّل تعني لي أكثر من موهبة استيعاب المعرفة".*

ألبيرت إنشتاين Albert Einstein

لا موضوعَ أكثر أهمية في تربية الموهوبين والمبدعين من موضوع الإبداع. والحقيقة تُقرّر وجود هدفين مُتداخلين في تربية الموهوبين: (1) مُساعدة الأطفال والشباب ليصبحوا أكثر إدراكاً وتحقيقاً لنَواتهم الفردية المُبدعة. (2) تدعيم الشباب ليكونوا أقدر على العطاء والمساهمة في خدمة المجتمع بالوسائل الإبداعية كافةً.

## نظرة عامة

تمّ تصميم الفصل التاسع والعاشر، ليساعد القارئ على فهمٍ أفضل، للإبداع وللطلبة المُبدعين، وليزوّدا المتعلمين بأسلوب جذاب نحو النمو الابتكاري والإبداع الخلاّق. ويسعى هذا الفصل إلى مراجعة الملامح والمواصفات الرئيسية للإبداع: (1) سمات الأفراد الموهوبين المُبدعين، وبعض القُدرات الإبداعية الهامة. (2) طبيعة العملية الإبداعية. (3) المسرحيّات الإبداعية. وقد تمّ مناقشة الموضوع الهام المرتبط باختبارات الطاقات الإبداعية في الفصل الرابع، وارتباطها مع تعريف الموهبة الإبداعية والتفوّق وتحديدهما وسيتركز الفصل العاشر القادم حول تعليم التنمية الإبداعية ومهاراتها تحديداً.

## خصائص الأفراد المُبدعين وسماتهم

تناول (الفصل الثاني) مُلخّصاً للشخصية والسمات المتكرّرة للموهوبين المُبدعين، وللجانب المرتبط وسيرهم الذاتية بما في ذلك الأطفال منهم والكبار. ولمراجعة السمات الخاصة بالموهوبين المُبدعين بإيجاز؛ يمكننا الإشارة إلى صفات متكررة مثل: الثقة العالية بالنفس؛ الروح الاستقلاليّة؛ المجازفة وحب المُغامرة، الطاقة والنشاط غير الاعتيادي؛ الحماس والدّافعية؛ السعي وراء المجهول والأخطار؛ حب الاستطلاع؛ المَرَح واللّعب البريء، الروح الودودة والعاطفة الإنسانية؛ المثاليّة القيميّة؛ والتأمل الذاتـي الفكري. وثمّة ميولٌ إضافية وسمات أخرى للمُبدعين مثل: ميلهُم نحو وعيٍ مُتميز وقدرة استبصارية غير اعتيادية؛ ومهارة حدَسيّة ووجدانية لافتة. وهم راغبون بالتسامح والتحمّل للغموض الذي يُصاحبُ التعامل مع حلول المشكلات الصعبة كصفة هامة في شخصيّتهم وسُلوكهم. وإن مُعظم هذه الصفات والخصائص للمُبدعين اكتشفها بشكل واضح مجموعة

من المربين والباحثين مثل: (فرانك بارون؛ 1969-1988، دونالد ماكّينون 1978 وغيرهما Frank Barron and D. Mackinnon) في دراستهما الكلاسيكية (بيركيلي) لمجموعة من المُبدعين المهندسين والكُتّاب وعلماء الرّياضيات.

وبالإضافة إلى ما سَبَق؛ وكما ذكرنا آنفاً، فإن بعض خصائص وسمات المُبدعين تكون مصدراً إشكاليّاً للأساتذة، وخصوصاً السمات المستحسنة مثل: الروح الاستقلالية؛ والطاقة العالية، بالإضافة إلى رفض الخضوع والتّبعيّة؛ ورفض الانقياد للتقليديّة وجنوح نحو الإبداع، والتـــي قد تصل إلى حدود العناد ورفض سلطة الأستاذ وأولياء الأمور؛ وقد يصل الأمر بالمُبدعين إلى عدم التعاون؛ مع المعلمين والآباء، وإلى نوع من اللامبالاة نحو التقاليد السائدة. وقد تصل الغرابة في سلوك المُبدعين إلى نوعٍ من السّخرية والتهكم؛ والمبالغة في تأكيد الذات، وعدم الاكتراث بالتفاصيل، ونزعة غريبة في مساءلة السلطة من حوله ودرجة من التمرّد والمعارضة لها؛ والنسيان، والنشاط الزائد – غير الطبيعي – وضعفٍ في التواصل مع الآخرين وشعور بأن التلاميذ – غير المُبدعين – هم خارج المسيرة الظافرة المُبدعة. ويؤكد المربيّان (كراموند 1994 وأولين تشيك 1995 Crammond and Olenchak) بأن بعض السمات السلبية للمُبدعين المشار إليها سابقاً تتشابه مع سماتٍ مُماثلة للأطفال الذين يتّصفون بنوعٍ من خَلَلٍ في الانتباه ونشاط زائد غير اعتيادي:

والسمات الخاصة بالسيرة الذاتية للطالب أو الفرد المُبدع، التـــي أشرنا إليها سابقاً، تتضمن خصائص لا تُثير أية دهشة وتكاد تكون شبه اعتيادية، والتـــي غالباً ما تشتمل على نشاطات خلاّقة؛ وعادات وهوايات إبداعيّة. وإن الأداء الدرامي – التمثيلي المتكرر يعكس في تعدّده نوعاً من الإبداع كمؤشر قوي للتميّز الخاص بالطالب المُبدع. وهذا الأداء يستلزم (مهارات متميزة) مثل: الطاقة والحماسة والنشاط؛ الروح المرِحة والدعابة؛ الاهتمامات الجمالية؛ الثقة بالنفس والذات؛ وحب المخاطرة والمُغامرات. وثمة سماتٌ إضافية ترتبط بالسيرة الذاتية وخلفيّة المُبدع والإبداع وتتضمّن: الانسجام مع أصدقاء أكبر أو أصغر سناً منه والرجوع الخيالي إلى طفولة سابقة يجد فيها صديقاً يمارس اللّعب معه؛ وقد يكون هوَ نفسُه؛ وميلٌ للاعتقاد بقوة نفسية – مُتميزة – عالية تتجاوز المستوى المتوسط العادي، وقد ترتبط بخبرة سابقة. وجديرٌ بالذكر؛ أن الصفات المذكورة عن الإبداع والمُبدعين لا تنطبق كلها تماماً كخصائص لجميع المبدعين.

وإنّ كثيراً من السمات الإيجابية المذكورة للمُبدعين يمكن تحسينها وتنميتها على يد أستاذ مُبدع يتصف بالوعي والضّمير الإبداعي الخلاّق. وسنجد في الفصل العاشر القادم أن من الممكن تغيير اتجاهات الشخصية وسماتها بشخصيّة أكثر مُرونة؛ وإبداعيّة؛ وأكثر عقلانيّة يصل بها الفرد إلى إدراكِ ذاته وتحقيقها.

وقد وضع المربـــي (تورانس 1979 Torrance) قائمة بنود: تعكس (مؤشرات للإبداع) في الجوانب الحرَكية والبصرية والسمعية:

المُبدع وتظهر في سلوكهِ مستوىً ماهرا، وقدرة في (التحكّم الحرَكي) وتنفيذ الإعمال، والكتابة على الآلة الكاتبة؛ أو العزف على البيانو؛ أو الطبخ أو خياطة الملابس، وغيرها..

المُبدع يظهر حركات وإشارات دقيقة وسريعة بدون كلمات؛ وتمثيلاً إبداعياً؛ وأداءً للأدوار.

المُبدع يعمل بنشاطات إبداعيّة لفترة طويلة من الزمن.

المُبدع يقوم باستعراضات جسديّة يعبر فيها عن قصائد شعرية أو قصّة أو أغنية.

المُبدع يصبح منهمكاً ومُندمجاً لتحرّكات شديدة التعبير أو في الرقص والأداء الابتكاري.

المُبدع يُفسر ويُعلّل الأغاني؛ والأشعار والقصص من خلال حركات إبداعيّة أو رقص.

المُبدع يكتب، ويرسم، ويمشي، ويتحرك بتناسُق ولديه قدرة عالية للتجاوب عموماً مع المؤثرات الصوتية..

المُبدع يبتكر موسيقى، وأغاني، وغيرها...

المُبدع يعمل بمثابرة واستمرارية؛ في ميدان الفن الموسيقي ونشاطاته.

إن هذه الخصائص والسمات التـــي أشرنا إليها عن المُبدعين؛ والتـــي سبَقَ ذكر بعضها في الفصل الثانـــي إنما استهدفت مساعدة القارئ على اكتشاف المُبدعين في الصفوف المدرسية، سواءٌ كانوا أطفالاً أم كباراً. وقائمة (تورانس Torrance) السابقة تُساعد قدرة المعلم على التحلّي بالصبر نحو الطالب الكريه الذي يبدي بعض السمات السلوكيّة السلبية. وإن الطاقة الإبداعية – غير التقليديّة – والعناد وصلابة الرأس عند بعض الطلبة المُبدعين تتطلّب إعادة الإرشاد والتوجيه البنّاء لهم.

ويجب أن نُلاحظ أن الطلبة ذوي المستوى المتوسط أو ما هو أقل دراسياً وأكاديمياً لديهم مواهب فائقة وطاقات مُتميِّزة، في الفنون، والرقص وغيرها من الميادين والمجالات التـــي يتميّز بها المُبدع والموهوب في المعرفة أو المهارة المُحددة.

وثمّة سؤال يطرح نفسه؛ هل من السهل إدراك الموهبة الإبداعية واكتشافها؟ (راجع القائمة 9-1).

## القدرات الإبداعية

توجد قدرات عقلية – فكرية عديدة وعظيمة تساهم في فعاليات الإمكانات الإبداعيّة الأصيلة. ومن الصعب جداً محاولة العزل بين القدرات العقلية التـــي لا ترتبط بطريقة أو بأخرى مع الإبداعية **creativeness**. وإن القائمة الآتية تتضمّن أهم القدرات الإبداعية البارزة وقد ظهر أكثرها في أدبيّات الإبداع وتحديداً دراسات (تورانس 1962, 1988) وأعماله. وإن القدرات والسمات الأربع الأولى هي الخصائص الكلاسيكية المنسوبة إلى العالمين المربين: (غيلفورد – تورانس **Guilford-Torrance**): *الطلاقة وتوليد الأفكار المرونة الأصالة إضافة تفاصيل للفكرة (الاستفاضة).*

*الطّلاقة:* وهي القدرة على إنتاج أفكار عديدة استجابةً إلى مشكلة ذات نهاية مفتوحة أو سؤال. والأفكار يمكن أن تكون لفظية أو غير لفظية. مثل: (رياضية أو موسيقية)؛ وأسماء أخرى هي: (الطلاقة المشاركة – الاتحادية).

*المرونة:* وهي القدرة التـــي تتخذ مداخل وطرقاً عديدة نحو مشكلة معيّنة، والتفكير على مستويات مختلفة أو إبداء نظرة نحو موقف من وجهات نظر مختلفة ورؤى مُتعددة الأبعاد.

*الأصالة:* وهي قدرة التميّز – غير الخاضع للتبعيّة التقليديّة.

*الاستفاضة والتفصيل:* وهي القدرة على إضافة تفاصيل لفكرةٍ من الأفكار؛ وتتضمن التطوير والتحسين والابتكار؛ وتنفيذ الفكرة تطبيقياً.

*الحساسية نحو المشكلات:* وهي القدرة على إيجاد المشكلات واكتشافها؛ ورَصْد الصعاب، وتحديد المعلومات المفقودة الغائبة؛ وطرح التساؤلات الجيّدة.

*تعريف المشكلات وتحديدها:* وتشتمل عل: (1) تحديد وتعريف المشكلة الفعليّة وتعريفها. (2) عزل الأطراف الهامة للمشكلة. (3) توضيح المشكلة وتبسيطها. (4) تعريف المشكلات الفرعية وتحديدها. (5) طرح تعاريف بديلة للمشكلة. (6) تعريف المشكلة بشكل مُوسّع. وإن النقطتين (5-6) تفتحان الباب العريض أمام حلول للمشكلة المطروحة.

*التخيل البصري:* وهي القدرة التخيّلية في رؤية ذهنيّة (بعين العقل). واستخدام العقل للسيطرة على التصوّرات والأفكار. (دانيال، ماك غيني، وديفيز **Daniels, McGhee and Davis 1994**).

*قدرة النكوص الطفولي:* وهي القدرة على التفكير كطفل خالي الذهن من التقاليد والعادات والقواعد والنظم؛ والمعرفة الثابتة بما يجب فعلُه.

**القائمة (9-1):**

---

**هل من السهل إدراك الموهبة الإبداعية واكتشافها؟**

بينما يساعدنا الوعي والتوعية في سمات المُبدعين على إدراك الطلبة المُبدعين وتعرُّفهم؛ لكننا لن نصل إلى درجة الكمال في هذا المجال؛ وهناك أشخاص لم يستطع أساتذتهم اكتشاف مواهبهم الإبداعية في تاريخ العلوم والفنون؛ وثمة أمثلة لذلك:

- *ألبيرت إنشتاين* **A. Einstein** كان في الرابعة من عمره الزمنـــي قبل أن يقدر على الكلام؛ ووصل إلى السابعة دون أن يتمكن من القراءة، وفي المرحلة الثانوية كان أداؤه ضعيفاً.
- *توماس إديسون* **T. Edison** أخبره أساتذته بأنه بليد وكسول ولن ينجح في تعلّمه.
- *ويرنر فون براون* **W. Won Braun** رسب في الصف التاسع في مادة الجبر والرياضيات.
- *ونستون تشرشل* **W. Churchill** كان آخر تلميذ في تحصيله الدراسي في صفّه؛ وسقط مرتين في الامتحان لصف آخر.
- *بابلو بيكاسّو* **P. Picasso** وصل إلى سن العاشرة وهو يعانـــي صعاباً جسيمة في القراءة والكتابة. وقد خصّص له والده أستاذاً للتقوية في دروسه؛ واضطر الأستاذ للاستقالة وترك عمله بعد اليأس من إمكانية تعليمه.
- *لويس باستور* **L. Pasteur** قام بتقييمه العلماء، طالباً متوسط القدرة في الكيمياء في الكلية الملكيّة.
- *تشارلز داروين* **C. Darwin** كانت دراسته الابتدائية ضعيفة، ورسبَ في دراسته الطبيّة بالجامعة.
- *ول وورث* **F.W. Woolworth** اشتغل عاملاً في مخزن للبضائع وهو في سن الحادية والعشرين؛ ولم يترك له رب العمل فرصة لانتظار الزبائن لأنه لم يكن لديه الفهم الكافي للتعامل مع الناس.
- *والت ديزنـــي* **W. Disney** طردوه من عمله ككاتب صحفي لأنه فشلَ في تقديم أفكار مناسبة.
- *كاروسو* **Caruso** أخبره أستاذه في الموسيقى أن صوته لن يخلق منه مُغنياً.
- *لويسا آلكوت* **Lousia Alcott** أخبرها المشرفون على التأليف أنها غير صالحة لكتابة أي شيء يجعل منها تنجح في اكتساب شعبيّة أو شُهرة.
- *تشارلز ديكنز* **C. Dickens** *كلود مونيت* **C. Monet** *إيسادورا دانكان* **Isadora Duncan** *ومارك توين* **Mark Twain** لم ينتهوا من أيّ صف مدرسي.
- *جورج غيرشوين، ويل روجرز، الإخوة رايت، بيتار جينينكز* **G. Gershwin, W. Rogers, Wright brothers, P. Jennings** انقطعوا عن الدراسة في الثانوية. *هاريسون فورد، ليوتولستوي* **H. Ford, L. Tolstoy** سقطوا وتركوا الجامعة.
- *ديفيد شوسيت* **D. Suchet** الرجل الذي رسم وصوّر (هيركول بوارو) في مسلسل أغاثا كريستـــي التلفزيونـــي البريطاني. يصف ساخراً أن مدارس تمثيليّة كثيرة رفضت قبوله لقصره ولعدم قدرته على الأداء والغناء؛ أو على التمثيل اللائق.
- وفي عام 1991 عثر على رسالة مؤرخة في 1938 كشفت أن: النجم السينمائي لأفلام الغرب (جين أوتري G. Autry) أراد تحسين أدائه التمثيلي؛ وأن دراسةً في التمثيل قام بها كانت مضيعة للوقت؛ وقد احتاج إلى (مكياج) أكثر تأثيراً ليظهر بمظهر الشجاعة والرجولة؛ هذا ما قاله أوتري وهو في الثالثة والثمانين من العمر وكان ذلك صحيحاً.

وعلى الرغم من أن الأمثلة السابقة فيها نوع من المُتعة والتسلية، إلا أن الحقائق التاريخية تزيد الوعي عندنا؛ وتؤكد أن التعرف على الموهوب والموهبة أمرٌ صعب ومُعقّد.

---

*استعمال الأفكار في سياقات مختلفة:* وهي القدرة على استعارة الأفكار من (سياق معين) واستعمالها في (سياق آخر)، أو استعارة الحلول لمشكلة وتحويلها إلى مشكلة أخرى.

*التقييم:* وهي القدرة على الفصل بين ما هو (ذو مغزى) والذي لا (مغذى لهُ)؛ والتفكير بشكل نقدي؛ وتقييم الحسَن والأجوَد المناسب من أفكار أو إنتاج أو حلول لمشكلات.

*التحليل:* وهو القدرة على تحليل التفاصيل؛ وعزل الكل بتقسيمه إلى أجزاء.

*التركيب وبناء العلاقات:* وهو القدرة على رؤية (العلاقات والترابط)، وتجميع الأجزاء في إطار كلّي عملي وإبداعي.

*التحويل وابتكار الجديد:* وهو القدرة المتضمّنة تبنـي أشياء وأفكار لاستعمالات أخرى بديلة ومُبتكرة؛ ورؤية معانٍ جديدة؛ وتطبيقات، الفكرة أو الموضوع أو تحويلها إلى إبداع آخر؛ والتحويل قدرة هامة من قدرات العملية الإبداعية. (غيلفورد Guilford 1986).

*تجاوز العادي وتمديد الحدود الفكرية:* وهو قدرة الفرد في تجاوز العادي المحدود والمألوف المتكرر؛ والعُبور نحو المجهول، واستعمال الموضوعات والأشياء بطرائق جديدة.

*الحدس الوجدانـي – الاستبصاري:* وهو قدرة الفرد في (عين داخليّة) تلحظ حدسياً العلاقات من خلال ذرات جزئية من قَطَرات المعلومات. والقدرة على قراءة (ما بين السطور) و (ما وراء الكلمات).

*توقّع النتائج:* وهو القدرة (الأمامية – المستقبلية) في توقّع النتائج والحلول المتقدّمة والبدائل الممكنة).

*معارضة الحلول غير الناضجة:* وهي قدرة هامة، تشكل فجوة كبيرة لدى التلاميذ وعجزاً ملحوظاً. وهي الابتعاد عن إطلاق الأحكام المتسرّعة العشوائية، والقفز نحو استنتاجات غير مُتأنيّة؛ وعدم التمسك بفكرة الوَهلة الأولى.

*قدرة التركيز:* وهي قدرة التركيز الذهنـي الدقيق حول مشكلة أو موضوع محدد وعزل التدخلات كافة المؤثرة في التفرغ الكامل للتركيز.

*التفكير المنطقي:* وهو قدرة الفرد على فصل بين ما هو ذو مغزى وارتباط وبين ما هو غير مرتبط بها؛ والوصول إلى استنتاجات ذات تسلسل واتّساق منطقي.

وقد اقترح المربيان: (تارديف، وستيرن بيرغ 1988) الناس المُبدعون.

استعمل المعرفة المُتاحة الموجودة كقاعدة لأفكار جديدة.

تجنّب الاكتفاء بالرؤية البصرية والتفكير الجامد.

استعمل مستويات عديدة، وعريضة، وانظر إلى الغابة بدلاً من النظر إلى الأشجار (الكل وعدم الاكتفاء بالأجزاء).

لاحظ الأشياء – غير الاعتيادية – وركّز حول (النوعيّة) في الأداء؛ والفجوات في المعرفة.

حاول الالتزام بالتنظيم حين تواجه مواقف فيها شيء من الفوضى.

قد تفضل الاهتمام بالمهارات التواصلية – غير اللفظية –.

حاول أن تكون قراراتك مرنة وماهرة.

وإذا نظرنا إلى (القدرات الإبداعية) نظرة واسعة – عريضة؛ فإن معظم القدرات والمهارات الفكرية التـي سيتضمّنها الفصل 11 الحادي عشر يمكن اعتبارها سمات وخصائص ضرورية وأساسية للتفكير الإبداعي، وحل المشكلات؛ مثل: التخطيط، التعليل العقلاني، الاهتمام بالعوامل كافة وتعدديّة الأسباب، تحديد الأولويات، اكتشاف العلاقات؛ الوصول إلى قرار عقلانـي من حقائق. وهناك سمات إبداعية يمكن اعتبارها قدرات عقلية مثل: حب الاستطلاع؛ روح الدّعابة، الحدس، التأمل الذاتي، الإدراك الحسّي، التسامح واستيعاب الغُموض؛ العَفوية والتلقائية؛ وغيرها من الخصائص. وهذا يذكّرنا تحديداً بالنموذج العقلانـي عند غيلفورد والذي سبق طرحُه وشرحُه حصراً في الفصل 7 السابع S.O.I؛ حيث تتداخل القدرات

الفكرية المتشعبة في نموذجية مع القائمة السابقة؛ وعلى سبيل المثال نلاحظ أن روح الدعابة في نموذج غيلفورد S.O.I؛ هي إنتاج مُتشعب الأبعاد لتحويلات ترتبط بدراسة المعانـــي DST. وهكذا يتبيّن أن في كل ميدان مُتخصص قدرات ومهارات مَعرفيّة وتعلّمية لا حدود لها؛ وعلى ارتباط وعلاقة بالتفكير الإبداعي؛ في إطار مجال مُحدّد من مجالات المعرفة الإنسانية.

## العملية الإبداعية

يرى المربـــي (ديفيز Davis 1992) أن هناك عديداً من الطرائق والأساليب للنظر إلى (العملية الإبداعيّة). أولاً: الأسلوب أو الطريقة التقليدية: وتصف (سلسلة من المراحل) وتتقدم إحداها لحل المشكلات بطريقة إبداعية. ثانياً: العملية الإبداعية يمكن أن يُنظر إليها على أنها تغير في الإدراك البصري. بحيث يرى الفرد أفكاراً جديدة، وعلاقات مُترابطة؛ علاقات جديدة، معانـــي جديدة، تطبيقات جديدة لم يُنظر إليها قبل فترة من قبل.

ثالثاً: الطريقة الثالثة للنظر إلى العملية الإبداعية تشتمل على فحص واختبار التفكير الإبداعي؛ وتقنيات واستراتيجيات يستخدمها أفراد موهوبون مُبدعون؛ لإنتاج أفكار جديدة؛ وعلاقات وارتباطات تتضمّن أفكاراً إبداعية وإنتاجاً إبداعياً. وتظهر تقنيات الإبداع في الفصل العاشر القادم.

## خطوات، ومراحل في العملية الإبداعية

### نموذج والاس

اقترح المربـــي (غراهام والاس Graham Wallas 1926) نموذجاً (من أربع مراحل) لعملية الإبداعية تتضمّن: مرحلة التحضير والإعداد. مرحلة حضانة الإبداع. مرحلة الإشعاع واللّمعان. مرحلة التحقّق والتصحيح والتنقيح والإثبات. وتتضمن مرحلة التحضير والإعداد لتوضيح المشكلة وتعريفها، جمع المعلومات المرتبطة بسياق المشكلة وذات المغزى، مراجعة المواد المُتاحة أمام المُبدع أو الباحث؛ تفحّص مُستلزمات الحل؛ الاطلاع والمعرفة للتلميحات والإشارات والتطبيقات بما في ذلك الحلول السابقة الناجحة. هذه المرحلة باختصار هي توضيح الغُموض في تطور (العملية الإبداعية).

مرحلة حضانة الفكرة أو الناتج الإبداعي: وهي مرحلة (ما قبل الوعي) أو (الوعي التمهيدي)، أو رحلة نشاط لا شعوري حَدْسي – استبصاري سريع وخاطف، وتحدث حين يكون (المفكّر – المُبدع) يراقب التلفاز أو يلعب رياضة الغولف؛ أو يأكل الفطيرة أو يسير على ضفّة النهر؛ أو يسهو بنومٍ قصير وقد اقترح المربي: غيلفورد 1979 أن مرحلة حضانة الإبداع تحدث في لحظة التأمّل: أو في أثناء وقوف قصير في أثناء العمل؛ وهناك أفراد استثنائيون في درجة تأملاتهم ومستواها وهم المُبدعون. وكثير من المبدعين يحتفظون بقلم وورقة بجانب وسادة نومهم أو دفتر مذكرات صغير في جيوبهم لتسجيل الأفكار العَفوية والمشكلات التـــي تجتاز في أذهانهم مرحلة الحضانة.

مرحلة الإشعاع واللّمعان للفكرة الإبداعية: وهي إضاءة مفاجئة وجدانية وذهنية يظهر فيها حل لمشكلة وقد تكون ثمرة لمحاولات أو أسابيع حضانة. وتتلازم وتتماشى مع مستلزمات المشكلة.

مرحلة التحقّق: وتتضمن مراجعةً متأنّيةً وتصحيحاً وتنقيحاً؛ وقبولاً لإظهار الإنتاج الإبداعي. وقد يشعر القارئ بأن (المراحل الأربعة السابقة) تشتمل على خطوات المنهج والأسلوب العلمي الكلاسيكي – طرح المشكلة. – وضع الفرضيات. – تخطيط أداء البحث الإجرائي. – تقييم النتائج.

وعلى القارئ أن يُلاحظ أن هذه المراحل في تسَلْسُلِها غير ثابتة. فإحدى المراحل قد تسبق أو تتأخر عن غيرها. وقد يتغير تسلسل المراحل بين المُبدعين والمفكّرين. فالمعروف أن مرحلة التحضير والإعداد هي البداية التـــي تقود مباشرةً إلى فكرة مُضيئة جيّدة غالباً. وأن التنقيح والتصحيح وإثبات الفكرة الإبداعية وتحقيقها إذا لم يُقنع المُبدع بأن الفكرة صالحة للإنتاج فإنه يرتد ويعود إلى مرحلة التحضير للمزيد من الإعداد أو إلى مرحلة سابقة.

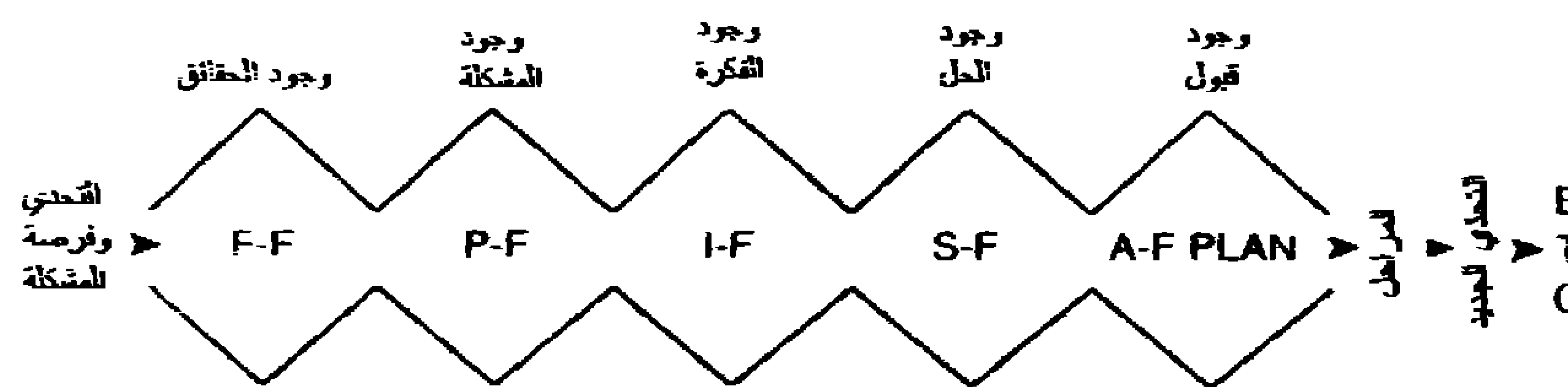
والحقيقة أن أهم الخطوات في التفكير الإبداعي قد تم تجاهله في نموذج (واليس) وهو الإثبات العملي – التطبيقي: ووجوب تطوير الحل؛ وزيادة التفاصيل؛ وقد تم الإشارة إلى ذلك سابقاً.

## نموذج المرحلتين

إن (العملية الإبداعية) غالباً، وليس دائماً تتضمّن: خطوتين واضحتين رئيسيّتين: – مرحلة *الفكرة الأساسية – الكبيرة*.مرحلة *التوسّع التفصيليّة* (ديفيز 1992) أما مرحلة الفكرة الأساسية الكبيرة فهي مرحلة تخيّل يحاول المُبدع بها البحث عن فكرة جديدة مُثيرة أو (حل لمشكلة). حيثُ يجد الفكرة الجديدة ويستخدم تقنيّات التفكير الإبداعي. وتأتـــي مرحلة التوسّع – التفصيلية وتتضمن تطوير الفكرة وتوسيعها وتطبيقها، فمثلاً يبدأ الفنان بسكيتشات: رُسومات تمهيديّة؛ ثم ينتقل للإنتاج الإبداعي النهائي، وعلى الروائي أن يضع الكلمات على الصفحة ثم يقوم بالتنقيح والتصحيح ويُكرّر ذلك. وكذلك العالم الباحث، أو رجل الأعمال والمشاريع يجب عليه تنظيم التفاصيل وتنفيذ العمل الضروري لتنفيذ الفكرة الأساسية – الكبيرة بخطوات مُتسلسلة.

## نموذج حل المشكلات الإبداعي

إن نموذج حل المشكلات الإبداعي (C.P.S) مهم جداً وقد حدّد خطواته ومراحله الخمس المربـــي (إليكس أوزبورن Alex Osborn 1963) وقام بتطويره حديثاً مربّون أمثال: (بارنيس 1981، تري فينغر، إزاكسْين ودورفال Parnes, Treffinger, Isaksen and Dorval) انظر الشكل (9-1):




**الشكل (9-1)**: نموذج حل المشكلات الإبداعي.

يشتمل النموذج على (خمس خطوات) وزاد على ذلك بعض المربين؛ أمثال: (بارنيس، وتري فينغر وغيرهما فأصبح النموذج (ست خطوات). – الخطوة التمهيدية التـــي تسمى (وجود الارتباك أو الإشكاليّة)؛ وتحديد التحدّي؛ الفرصة، الحاجة أو المشكلة التـــي تستدعي تطبيق النموذج وسنستعرض بإيجاز الخطوات الجوهرية الخمس: وجود الحقائق أو الحقيقة؛ وجود المشكلة، وجود الفكرة، وجود الحل، (تقييم الفكرة)؛ ووجود القَبول: (تطبيق الفكرة). وإن الخطوات الخمس مُفيدة لأنها تقود (العمليّة الإبداعيّة)؛ وإنها تُخبرنا ماذا نفعل بكل خطوة حتى نصل تدريجياً إلى واحد أو أكثر من الحلول العملية الابتكارية. وهناك نقطة جديرة بالإشارة وهي أن (كل خطوة) تتضمن وجهاً للتفكير مُتعدّد الأبعاد والنوعيات المتشعبة

divergent thinking بحيث تحتوي الخطوة على العديد من الآراء، والأفكار، والحقائق، والتعاريف للمشكلة، والحلول، ومعايير للتقييم، وأفكار للتطبيق العملي، تتوالد وتتفاعل. والوجه الثانـــي للخطوات في (العملية الإبداعية) يتضمن التفكير التجمّعي حول بؤرة مركزيّة حيث تتجمع الأفكار الواعدة واللافتة للنظر بهدف اختيارها لأبحاث مستقبليّة ودراسات استكشافيّة.

وإن الخطوة الأولى (وجود الحقائق)؛ هي في نظر المربي: (بارنيس Parnes 1981) تشتمل على الإصغاء لكل ما يعرف عن التحدّي أو المشكلة، وكمثال: نفترض أن المشكلة، التفكير في الأساليب والطرائق لجذب الإبداع واستثارته في صفوف المرحلة الابتدائية. يضع التلميذ أو مجموعة من التلاميذ قائمة من صميم تفكيرهم حول الحقائق المرتبطة في التدريب على مهارات التفكير الإبداعي؛ وربما في طبيعة الإبداع وقدراته. ويوصي المربـــي (بارنيس) باستعمال ستة تساؤلات: مَن؟ ماذا؟ متى، أين؟ ولماذا؟ وكيف؟:

من هوَ؟ أو مَن يجب أن يُشارك في العملية؟

ماذا يحدث؟ أو ما الذي لا يحدث؟

متى حدث ذلك؟ أو هل ينبغي أن يحدث ذلك؟

أين حدثَ أو لَمَ لم يحدث ذلك؟

لماذا حصل ذلك أو لم يحدث؟

كيف حدث ذلك أو لم يحدث؟

قائمة الأفكار المتجمعة في بؤرة مركزية تضيق وتتحدّد إلى أقل وأصغر عدد من الحقائق؛ لتصبح فعّالة ومُنتجة.

المرحلة الثانية وجود المشكلة أو التحدي وتتضمن وضع قائمة للتعاريف البديلة للمشكلة. وإن مبدأ حل المشكلة الإبداعي يعنـــي أن تعريف المشكلة يُحتّم طبيعة الحل أو الحلول. وإنه يساعد للبدء بكل عبارة بالقول: ما هي الطرائق التـــي يمكنني.. أو يُمكننا...؟ مثال للتلاميذ: – ابحث عن قائمة أو قوائم لاستراتيجيات الإبداع وحل المشاكل. – حدد شخصاً يعرف التدريب على المهارات الإبداع. – حدد كتباً مرجعيّة وموضوعات.. – اجمع صغار التلاميذ وعلّمهُم حل المشكلات.

المرحلة الثالثة: وجود الفكرة وهي التفكير المتشعب واستثارة العقل؛ حيث تنساب الأفكار بحريّة وطلاقة، وتوضع بقوائم؛ ولكل مشكلة مقولتها المقبولة في المرحلة الثانية.

المرحلة الرابعة: إيجاد الحل أو الحلول، وتستلزم وجود معايير في قائمة لتقييم الفكرة. والأسئلة التـــي تطرح نفسها: – هل الاستراتيجية تُقوّي القدرات الإبداعية الهامة؟.. – هل الاستراتيجية تقوّي الاتجاهات الإبداعية؟.. – هل تُعلّم تقنيات التفكير الإبداعي المُستعمل والمُفيد؟ – هل التكاليف باهظة؟ – هل تستهلك الكثير من الوقت؟ – هل المواد المستخدمة للتعليم والتدريب متوافرة؟ – هل مدير المدرسة والمدرسين يقبلون الاستراتيجية؟ – هل يتمتع بها الأطفال والطلبة؟

ويمكن أن تُختصرَ القائمة إلى المعايير ذات المغزى فقط. وسيجد القارئ، مصفوفة تقييمية مع حلول مُمكنة بشكل خطوط عمودية ومعايير في القمة؛ راجع الشكل (9-2): تدخل أرقام التقييم في (المربّعات) ثم يُجمع المجموع لإيجاد أحسن الأفكار.

وأخيراً؛ بعد المرحلة الرابعة؛ تأتـــي مرحلة: قبول فكرة وتنفيذها. المرحلة الخامسة ويطلق عليها (بارنيس 1981) خطة عمل كما يرى المربون: ترى فينغر، إيزاك سين ودورفال وغيرهم 1995 ووجود القبول والتطبيق التنفيذي وتشتمل في البحث عن المُساعدين والمُعارضين. أما (المُساعدون) فهم المشاركون الأساسيون في لعب الأدوار؛ والموارد الأساسية؛ وأفضل الأوقات وغيرها وكل ما يُساعد على القَبول والتنفيذ ويدخل فيهما ويحقق النجاح. ومن الواجب تحديد وتعريف (المعارضين) من

الأفراد؛ أو الصعاب أو المواد المفقودة الناقصة أو الأوقات – غير المناسبة – أو الأساليب غير الفعّالة وأي عامل يتدخل دون تحقيق التنفيذ والقَبول. وقد أوصى المربـــي تري فينغر أن الحكمة تقتضي الاستفادة من المساعدين والعوامل المساعدة كافة؛ وتجنُّب المعارضين والعوامل المعترضة كافة.

| | القدرات الفردية | الاهتمامات الفردية | [illegible] | [illegible] | [illegible] | موارد متاحة | [illegible] | تعاون الطلبة | مجموع الدرجات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| استعمال الاستثارة | | | | | | | | | ___ |
| وحفز الفكر | | | | | | | | | ___ |
| تقنيات التعلم | | | | | | | | | ___ |
| إيجاد تمارين | | | | | | | | | ___ |
| فنون وصناعة يدوية وأشغال | | | | | | | | | ___ |
| كتابة إبداعية | | | | | | | | | ___ |
| مشروعات بحث | | | | | | | | | ___ |

**الشكل (9-2)**: نموذج مصفوفة التقييم 1 منخفض، 5 عالٍ الميزان المعياري من: (1-5).

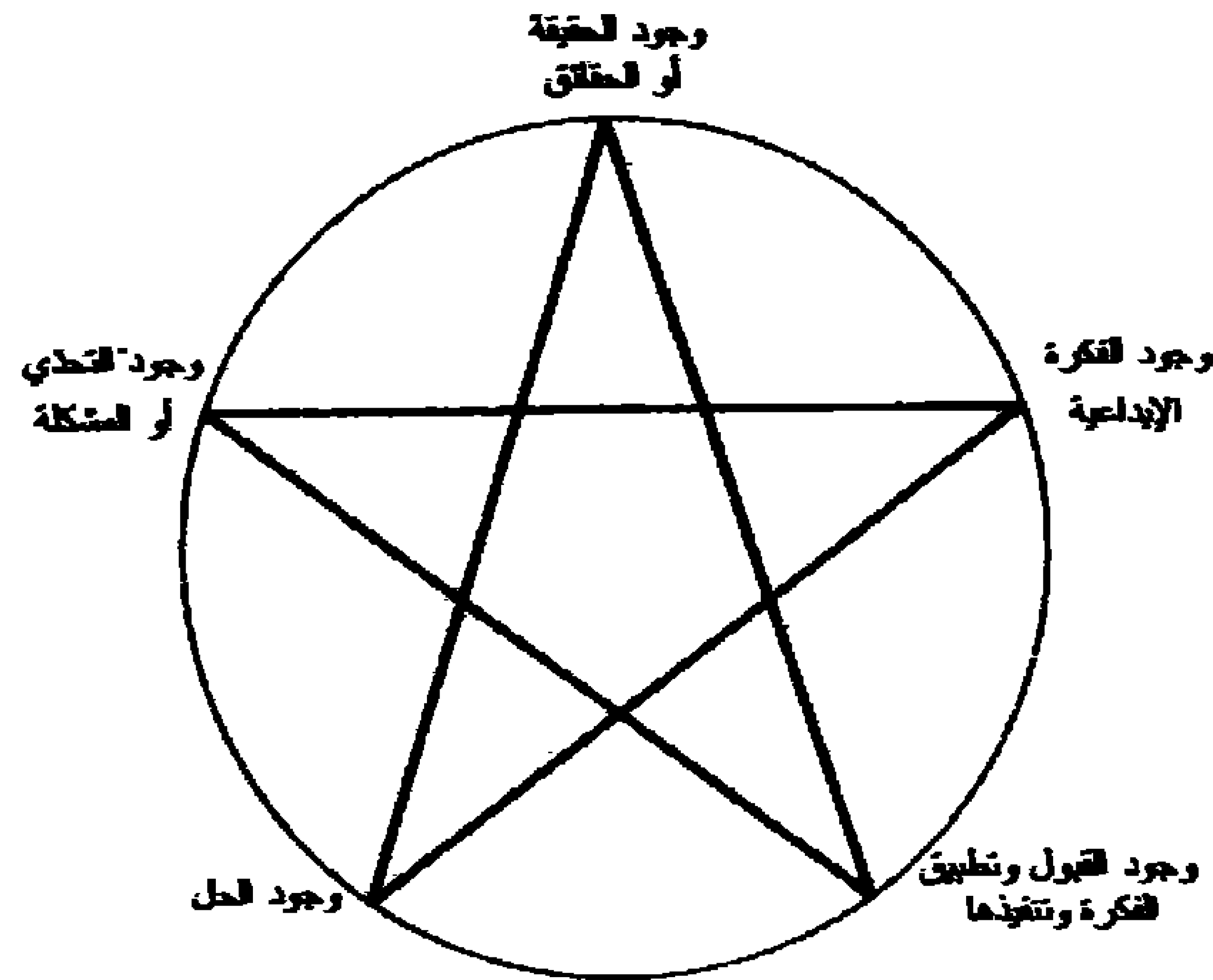
ويقود المربـــي بارنيس في كتابه: (سحر عقلك) القارئ من مشكلة إلى أخرى؛ بهدف جعل الخُطوات الخمس أوتوماتيكية وعلى شكل عادات اعتياديّة. وهكذا يصبح القارئ أو الطالب والمعلم؛ عند مواجهة مشكلة أو تَحدٍّ، أو فُرصة، متمكناً من مراجعة الحقائق المرتبطة بالمشكلة وتحديدها وتعليلها بسرعة ودقّة، ويتمكّن من اكتشاف الحلول الممكنة والتفكير في معايير لتقَييم الأفكار والتخمين كيف يمكن لتلك الحلول أن توضع موضع التطبيق والتنفيذ؛ والقبول. وبعد ثلاثين سنة مَضَت على خبرات لرئيس مؤسسة تربية المُبدعين والتعليم لحل المشكلات؛ أصبحت خطوات بارنيس الأكثر استعمالاً لتعليم المُبدعين، وتكوين أفضل المتصدّين لحل المشكلات؛ وأكثر المُقترحات توصيةً وتطبيقاً فعّالاً؛ لإعداد الفرد الذي يتمكن من الوصول إلى مرحلة (تحقيق الذات).

وفي الصفوف المدرسية؛ أصبح نموذج (حل المشكلات): C.P.S مُستعملاً لإرشاد جلسات التفكير الإبداعي، لتحقيق ما يأتي: (1) تحسين وتطوير فهم التلاميذ للعملية الإبداعية. (2) دمج الطلبة وتعريضهم لتصعيد خبراتهم في التفكير الإبداعي. (3) القيام بإيجاد حلول للمشكلات؛ بالممارسة والتدريب حتى يصبح التلاميذ عناصر فاعلين في حلول المشكلات في ضوء توصيات (بارنيس).

وقد أكد المربـــي بارنيس أنّ نموذج الخطوات الخمس هو دليل إرشادي أكثر من كونه شكلاً جامداً. وأن (المرونة في التطبيق) قد تقوم بتعديل التسلسل في تنفيذ الخطوات طبقاً للمواقف والحالة؛ مع التعدّد في خلق المزيد من الفُرص لحضانة الفكرة الإبداعية وقد ذكر المربـــي (بارنيس) للمؤلف (ديفيز) أن معظم المربين والمعلمين استعمل أسلوباً جامداً في تطبيقهم لنموذج الخطوات الخمس. وذكر أن النموذج في الشكل (9-3) على شكل نجمة؛ يساعد القارئ والمعلم والطالب في تحقيق مرونة التطبيق عند الانتقال من خطوة إلى خطوة.

وقد وصف المربّون تري فنغر، إيزاكسين، ودورفال 1994 كيف يمكن تحديد النقاط الساخنة والتحديّات وغيرها في تطبيق خطوات نموذج حل المشكلات CPS. والتحديات هي الصعاب التـــي تواجه الباحث عند حل للمشكلة. ومجموعة النقاط

الصعبة هي تحديات ساخنة: ضمن موضوعات أو قضايا أو أبعاد هامة في إطار التحدي العام أو الإشكالية المطروحة. ومصطلح النقطة الساخنة يعكس تماماً المواقف أو النواحي الصعبة للتحدي والمشكلة؛ وهي موجودة بكل مرحلة من الخطوات الخمس وتشكل حافزاً ممتازاً للمزيد من البحث.




**الشكل (9-3)** ضرورة المرونة في تطبيق: المراحل والخطوات الخمس.

وإن نموذج حل المشكلات CPS صالح لطلبة المرحلة الثانوية؛ والابتدائية، (إيبيرل، وستانيش **Eberle and Stanish 1985**. وإن برنامج حل المشكلات المستقبلي الذي ظهر في الفصل السادس يرتكز على نموذج حل المشكلات CPS وقد قام المربي أوسبورن أصلاً بمراجعة وتنقيح الخطوة الأولى والثانية.

وإن الرسالة الهامة لنموذج CPS أخيراً هي أن: برامج الإثراء لتعليم التفكير الإبداعي يجب ألاّ تُركّز فقط على التحفيز والإثارة العقلية؛ والتفكير التشعيبي المتضمن للمرحلة الثالثة، إيجاد الفكرة. إن التفكير الإبداعي الواقعي يتضمن على الأقل مراحل CPS الأخرى وهي: توضيح الارتباك والمزيج المختلط؛ وتجميع الحقائق والبيانات؛ توليد تعريف المشكلة واختياره وتطبيقها، تقييم الأفكار، تنفيذ الحلول المُختارة.

## العملية الإبداعية كتغيير في الإدراك الحسّي

إن الكثير من الأفكار وحلول المشكلات ينتج من تغيير في الإدراك الحسي، وعادة، نتيجة لخبرة مُقتضبة ومفاجئة. ورؤية مجموع من علاقة جديدة ومعنىً جديد، وتطبيق جديد، في إدراك المشكلة أو التحدّي الإبداعي. إن هذه الظاهرة؛ تحدث، سواء كانت عملية التحويل تعديلاً بسيطاً لقطعة من الحلوى إلى قطعة شوكولاته أم اكتشافاً مُعقداً علميّاً في الهندسة أو الطب أو علم الفلك والنجوم والكواكب.

وطريقة واحدة؛ لتوضيح التغيير الإدراكي الحسّي المفاجئ تكون بالأُحجية البصرية الغامضة. راجع (الشكل 9-4). وكمثال لما ذكرنا؛ يمكن للقارئ أن يتأمل (الشكل 9-4) فهناك شكل أساسي ذو معنى يحدث نتيجة لصورة فوتوغرافية، وبعد وجود تلك الصورة، حاول أن تجد ما يأتـــي في الصورة الرّمزية: (1) خنزير يطير كطائر. (2) شكل غريب وعلى رأسه غطاء (قلنسوة)؛ وذو أسنان سُفلى. (3) شكل امرأة وشعرها إلى الخلف جالسة في أريكا؛ بلباس أبيض وإذا استطعت تحليل الصورة ومعناها الرّمزي؛ اذهب إلى التفسير الرابع: (4) راكض في طريق يتّجه يساراً. (5) هاري بلغونتي. (6) شكل بعينين

واسعتين. (7) قُرصان – القرصان ذو اللحية السوداء. (8) جانبية للسيد يسوع المسيح. (9) امرأة بجانب السيد المسيح. (10) ستجد نفسك مُتعجباً. ستجد الحلول بنهاية هذا الفصل مُختصرة... يا لله، هاهي!.. إنّنـــي أراها...

وإننا لا نستطيع أن نفهم ذلك التغيير الحسي المفاجئ أو التحـ لل العقلي تماماً؛ حيث ينتقل به الإنسان من التأمل إلى الواقع ومن المشكلة إلى الحل المفاجئ. وهناك حالات بسيطة كمثال "Eureka".. و "جدتها" ترجع إلى رؤية شيئاً واحداً أو اثنين منتصفها عقلياً، إن لحظة الحل لمشكلة تبدو أنها تعود ببساطة إلى التأمل البصري لموضوع أو أكثر أو عدّة أفكار؛ وإلى عمليات عقلية تقوم بتعديلها أو ربطها بعلاقات مما يشكل منها معانـــي جديدة؛ فتنشأ رؤيا جديدة قريبة من المشكلة المطروحة أمام الفرد، مثل: إنتاج مهم للسكاكر أو الحلوى؛ دوماً يسعى نحو نوع جديد؛ وقد يتسلّم نموذجاً أو عينة لقطعة معدنية ذات راس معقود؛ مَفعولة على خطوط للطيران؛ وفجأة يرى فيها – قطعة شوكولاته – وكأنها تصلح لمعالجته.



**الشكل (4-9)** أحاج بصريّة. من كتاب: العمل الإبداعي: سيدنـــي بارنيس، روث نولر أنجلو بايوندي.

ومناقشة تقنيّات التفكير الإبداعي في الفصل القادم العاشر سوف تستعرض الخطوط العريضة للعمليات الإبداعية اللاشعورية التـــي أصبحت شعورية ومعرفية وممكنة للتعليم. ومعظمها يفرض على القارئ رؤية علاقات جديدة وتحوّلات في الأفكار.

## المسرحيات الإبداعية

إن التمثيليات الإبداعية تشكل – دون شك – أحد النشاطات الصفيّة المُتميّزة. وإلى جانب النشاطات الإبداعية الأخرى والتمارين؛ تأخذ التمثيليات الإبداعية موقعاً يحفز على التفكير المتشعّب ذي الأبعاد المتعددة وعلى التخيّل وحلول المشكلات؛ وتقوّي التوعية الحسيّة – الشعوريّة؛ والقدرة على التركيز؛ وضبط الفعاليات الجسديّة، واكتشاف العواطف وضبطها؛ والروح الإنسانية والدعابة للفرد؛ والثقة بالنفس في الكلام والأداء العملي، والتعاطف والتفاهم الإنسانـــي مع الآخرين، وتنمية التفكر النقدي: (كاريلّي، غريسكي، ديفيز، هيلفيرت، شابيرو ماك كازلين، ويي 1989-1992-1974-1967 Carelli, Cresci, Davis, Helfert, Shapiro, Mc Caslin, Way).

والتمثيليات الإبداعية؛ مصدر للمُتعة والفائدة في آن. وجلساتها ليست صعبة القيادة؛ والمستلزمات الضرورية لذلك مهارتان: - إحساس شفاف بروح إنسانيّة. - طاقة كافية لتُكوِّن للأفراد الحافز؛ للعُبور نحو مسيرة ظافرة. وكنموذج للمحـ يات الإبداعية؛ النشاطات الآتية التـــي أخذَت عنوان الإثارة والتحفيز warm-up.

**تمارين التحفيز والإثارة**

إن أي جلسة للتمثيليات الإبداعية يجب أن تبدأ بنوعٍ من الاسترخاء الجسدي وتمارين حركيّة خفيفة. وهذه الحركات تخفف الضغط على العضلات وتُشيع في الجسم راحة الاسترخاء، لمدة دقائق دون إجهادٍ للفكر. وقائد الجلسة يستعرض ويلخص للمشاركين بعض الاقتراحات كالآتي:

***إمساك السقف وتركُه.*** يقوم التلاميذ بهذا التمرين وذلك بإمساك السقف، ويتركونه تدريجيّاً ينـــزل إلى موضع رُكبتهم ثم يعيدونَهُ إلى مكانه،

***أكبر الأشياء؛ وأصغرها.*** يقوم كل تلميذ بتحريك جسمه لتتحوّل عضلاته وأجزاء جسده إلى (أكبر حجم ممكن) مما يساعده على الاسترخاء والتّمدد؛ إلى أقصى حدّ مُمكن ولا أحد يشك بأن الجزء الثانـــي من التمرين هو الاسترخاء.

***التمدّد والاسترخاء.*** هناك عدّة طرائق لتحقيق التمدّد والاسترخاء، يبدأ الطلبة بتحريك الرأس من وضعه إلى الأسفل؛ ثم تمديد واسترخاء كل عضو، وكل جزء في الجسم لإخراج (التوتر العضلي) من الجسد وإحلال الاسترخاء والراحة مكانه وتكرار الحركة بالعكس بدءاً من القَدَم، ويتم ذلك بشكلين (وقوفاً أو تمدّداً على الأرض).

***الإيحاء مع التنوّع في السّرعة.*** يركض الأطفال؛ وتكون سرعة الركض في بدايتها بطيئة وتزداد تدريجياً إلى أن تصبح أسرع فأسرع. ويصبح التنوع في درجة السرعة مُصاحباً للقفز وتجاوز بعض الحبال أو الحواجز أو المرتفعات البسيطة.

**التمارين الحركيّة**

***الدوائر:*** يتحلّق التلاميذ بشكل دائري؛ كل تلميذ يُفكر بطريقة يُشكل بها دائرة باستعمال جسده؛ سواء بثبات أو حركة الجسم أو استخدام جزءٍ منه. والجميع يجب أن يُشاركوا. أسماءٌ تُضاف للتمرين؛ فهذا دائرة سلام، ومَرحباً وهذه دائرة الكتف أو الدّجاجة وهذه دائرة ستيف مارتن والمهم العفوية والأصالة والتشجيع في تشجيع الدوائر والحركة لإثارة التنافس الحرَكي من خلال التمارين.

***المرايا:*** كل تلميذ يحتاج إلى شريك؛ أحد الطلبة يصبح (مرآة) يُقلّد حرَكات شريكه؛ وتتعدّد الأدواء بشكل مُعاكس لمدة ثلاث دقائق.

***سيرك الألعاب.*** كل تلميذ يقوم بأداء على شكل دائرة أو يُمثل دوراً لحيَوان، والتنوّع يقوم قائد التمارين بتوزيع الأدوار على المشاركين؛ مثل: تلاميذ يمشون وحولهم حبال توثقهم حول أجسامهم؛ أفيال مُتدرّبة؛ أُسود مُرَوَّضة ومُدجّنة؛ ألعاب من لاعبين فيها حركات سحريّة وخفّة، وغيرها...

***الأفراد والآلات.*** هذا التمرين يعتمد على الشيء (المُفضّل) لكل تلميذ أو شخص: وهناك استراتيّجيتان: يمكن للتلاميذ تشكيل مجموعات من (6-12) تلميذاً؛ ويأخذون (10-15) دقيقة؛ لتصميم آلتهم والتمرين عليها. ويكون أداء كل تلميذ على

حدَة؛ ويسأل الأستاذ المشرف على التمرين: - من يُخمِّن ما هي الآلة؟ وكبديل؛ يُضيف المشرف على التمرين أسلوباً أو فكرة على الآلة. ويبدأ أحد التلاميذ بالتمرين عملياً؛ وبقية التلاميذ يُضيفون أنفسهم للمشاركة وتردّد أصوات... مع تغيير في درجات ارتفاع وانخفاض وذبذبات الأصوات؛ وهناك لعبة (كرة الشّبك) التـي تستوعب خمسين متطوّعاً من التلاميذ اللاعبين.

***عوائق.*** يستخدم (قائد التمارين) الطباشير لرسم (دائرة وخط نهائي) على الأرض، بأجزاء بمسافات 8 أقدام؛ ويأتـي الطلبة؛ بشكل تخيّلي يقيمون (عوائق) بالتسلسل كل تلميذ بدوره؛ وعليه (تجاوُزَ العائق) كمشكلة وحل؛ وتكون للحركات تنوّعٌ من الخلف والاجتياز، وتحت وحول بعض الحواجز والمهم نقطة البداية، ونقطة النهاية. بما أن التمرين يعطي لكل تلميذ مشاركة فردية ودوراً بالتسلسل فإنها تستوعب عدداً من الطلبة والأفضل أن تكون المجموعات صغيرة.

***الألعاب الرياضية جيماستيكية إيمائية.*** يقوم التلاميذ بنشاطات إيمائية بالإشارة والحَركة؛ وكأن الملعب الرياضي والجيماستيك للألعاب واقعياً. يؤدي الطلبة تمارين، وحمل الأثقال؛ وكُرة الحديد؛ ويصعدون بالحبال؛ وتكون النشاطات متسلسلة ومنظمة لكل نوع منها فترة زمنية أو تكون كلها معاً بين مجموعات التلاميذ.

***تقليد مشي الإنسان الإلكتروني.*** يُقلّد كل تلميذ حركات الإنسان الإلكترونـي وتحديداً: (المشي والصوت..) وأحياناً (اللمس لبعضهم..) أو (التوقّف، الجلوس، أو الصّعود)، مع تغيير في طريقة المشي والصوت مما يولد إثارةً وتدريباً ومُتعة.

***تمرين انفجار البالون:*** هناك (ترجمتان وأسلوبان) لهذا التمرين على خطوات: - كل تلميذ مُشارك هو (بالون) ينفجر وينفجر.. - البالون يمكن أن يُطلق ويتدحرج حول الغرفة.. - البالون ينفجر تدريجياً إلى أن يتفرّغ الهواء من داخله بالتنفيس؛ الطريقة والأسلوب الثاني: جميع التلاميذ في المجموعة يتخيّلون أنهم (بالون) قد انفجر لحدود معيّنة تدريجيّة، ثم انفجر بشكل كامل.

***التحرك الإبداعي.*** التحرك الإبداعي الموضعي من مكان لمكان هو قدرة؛ وثمة تمارين تستهدف تطوير هذه القدرة لدى التلاميذ. يُحضّر الأستاذ الأطفال لكي يمشوا كرجل سارق (لص)؛ أو كإنسان ميكانيكي - آلي؛ وغيرها... الآنسة (موفيت Miss. Muffett) كانت ترتعش خائفة من العنكبوت، أو شخص ضعيف في العالم يركض نحو (باص - أوتوبيس)؛ ويقفز مثل القنغر الأسترالي ؛ أو كورقة طائرة؛ وغيرها.. قائد مجموعة الطلبة يدعو التلاميذ لتمثيل أدوارٍ حرَكيّة كحرَكات بعض الحيوانات على الأرض.

***تشكيل الحُروف.*** يقوم الأستاذ بجمع بعض التلاميذ أو مجموعة منهم ليشكّلوا الحروف: .A.B.C (ا، ب،...) بأجسامهم وبقية الطلبة يُخمّنون الحروف ويحاولون قراءتَها. ومجموعة أخرى من الطلبة يحاولون تهجية حروف الكلمات.

***لعبة شدّ الحبل.*** يسأل قائد المجموعة (المتطوعين أو يختارهم) بحدود عشرة تلاميذ، وكل فريق من الطلبة مؤلف من 5 تلاميذ. ويخبرهم الأستاذ: هذا الجانب لمجموعة التلاميذ يكافح ويسعى ويبدو أنه فريق (كاسب ورابح)، أما القسم الثانـي من التلاميذ يحاول (استعادة موقعه). انظروا أيها التلاميذ؛ الحبل انقطع؛ من تمرين الشدّ؛ وقد حذّرهم قائد التمرين للإصغاء لإرشاداته وخاصةً الملاحظات الأخيرة.

### توعية الإرهاف الحسّي الجسدي ورفع مستواه

***المشي العادي بثقة (مفتوح العينين). - المشي مغمض العينين:*** هذا التمرين لاكتساب مهارة رفع مستوى الحساسية

الجسدية إلزامي. كل تلميذ أو مشارك له رفيق. العضو الذي يُغطي عينيه يُقاد حول الغُرفة، تحت الطاولات والكراسي؛ ويُسمح له بالتعريف بالأشياء عن طريق (اللمس) لها؛ أو استعمال حاسة (الشم أو الصوت السمعي). التلاميذ يمشون في القاعة؛ يشربون بعض الماء، يحاولون قراءة بعض الأسماء أو الأرقام على الأبواب؛ ويُرشد الطلبة للخروج إلى اكتشاف الأشجار، والشمس والظل، والأزهار وغيرها... الرفاق المشاركون (يتبادلون الأدوار) بعد عشر دقائق. وفي المناقشة الخاصة بالمتابعة؛ يسأل قائد التمرين، التلاميذ المشاركين عن خبراتهم واكتشافاتهم التـــي ساهمت في رفع مستوى الحساسية الجسدية عندهم.

***تفحّص البرتقالة:*** يعطي الأستاذ لكل مشارك (برتقالة ليتفحّصها) عن قُرب؛ كيف يكون مَظهرها؟ الشعور بها وهو يتحسّسُها؟ رائحتها؟ طعمُها؟ ما هو الشيء المتميّز لكل برتقالة رأي كل طالب أو مُشارك؟ يقسم كل تلميذ البرتقالة ويسأله الأستاذ أن يتفحص ويناقش الألوان والأشكال والتركيب والنسيج.

***الإصغاء:*** يقوم الأستاذ أو قائد مجموعة التلاميذ بإعداد الطلبة بحيث يكونون جالسين ومُتمدّدين، وصامتين؛ وهم في إصغاء دقيق لأصوات قريبة، ثم لأصوات بعيدة. واجعل الأصوات تنقل نوعاً من الترابطات بين التخيّلات والذكريات لأذهان ومشاعر المشاركين؛ وتكون العيون مُغلقة، ويمكن للتلاميذ أن يَصغوا الأصوات وأيديهم متواصلة ومُعبّرة بطريقة الإشارة (غير اللفظية).

***الشم:*** يُحضّر الأستاذ أو قائد مجموعة التلاميذ قوارير زجاجية صغيرة بشكل مُسبق؛ وذات رائحة طيّبة (فانيلاّ) كطلبات تؤخذ من مطعم للخارج. ومواد سائلة ذات رائحة؛ ونوعاً من المُقبّلات أو البهارات الخاصة بالأطعمة، وكُحولاً سائلاً نظيفاً؛ وأحمر للشفاه وغيرها... وتدور تلك الروائح المُتعارف عليها بين أفراد المجموعة؛ ليستنشقوها؛ ويناقشوا الذكريات التـــي تتوارد على أذهانهم وهم يشمّون استثارة كل رائحة من لروائح المُشار إليها. والإثارات الشمّية – الحسيّة يمكن أن تكون على شكل تخيّلي لتحقيق هدف التمرين؛ مثل: – كيف تشعر وأنت تشم تُفاحاً حارّاً أو ساخناً – كيف تشعر وأنت تشم أيضاً (بهارات الطعام) ذات لون أسود مُقبّلة مُستخرجة من شجر بجنوب شرق آسيا (سيناموس cinnamon) القرفة.

***اللمس:*** يُحضّر الأستاذ أو القائد مجموعة المشاركين ليلمسوا أشياء خارجية مُتعدّدة، مع التركيز حصراً على الشعور بكل ما يلمسون. ويطرح قائد المجموعة مواد وأشياء غريبة: قطعة صلبة من مادة (مَحاريّة بَحريّة) وأشياء مُتعارف عليها؛ كقطعة من ورق أو كيس ورَقي أو صندوق لإخفاء الأشياء عن العيون.

### التمثيل الإيمائي

إن كثيراً من التمارين الحرَكيّة والحسيّة حُضر وطُبّق ليتضمّن عاملاً من عوامل التمثيل الإيمائي مثل: السيرك للألعاب والحيوانات؛ آلات الإنسان أو الناس الميكانيكيين المتحرّكة؛ لُعبة شد الحبل، التحرك والحركة الإبداعية... ومع المزيد من التمرين ذات الإشارات التمثيليّة الجادّة؛ يقوم التلاميذ بخلق مواقع مناسبة، وحركات جسديّة وحركات بصريّة في العيون يُعبّرون من خلالها عن صُور وأشكال بيئيّة تخيّليّة. ومع التشجيع للمشاركين في التمرين، يتمكن التلاميذ من استعمال وجوههم، وأيديهم، وأجسامهم ليعبروا عن انفعالات وعواطف عديدة كالحزن، والسرور؛ والحب؛ والخوف وغيرها... إن التمثيل بالإشارات المُعبّرة هي نسبياً؛ بسيطة واندماج بأدوار ذات مدى زمنـــي قصير، أو تكون بمثابة تمثيليّات طويلة بعض

الشيء وشبيهة بالأداء المسرحي ولكن على نطاق مُصغَّر وبدون خطوط.

وثمة نشاطات للتمثيل بالإشارات وتتضمّن:

***الصندوق غير المرئي.*** يقوم مجموعة من الطلبة من 6-10 بتشكيل دائرة بقيادة المُشرف. وبشكل مُتسلسل دَوري، كل مُشارك يقوم برفع (غطاء صندوق) غير مرئي، يُحرك شيئاً، ويعمل شيئاً به، ثم يُعيدُه إلى الصندوق ويُغلق الغطاء. وهذا التمرين العملي يمكن أن يتبادله كأدوار بين جميع التلاميذ أو المشاركين مرتين أو ثلاث مرّات.

***الكُرات – غير المرئية.*** كُرة – غير مرئيّة – تدور حول المشاركين عدّة مرات؛ وهم على شكل دائرة أو من أعلى لأسفل لكل صف في الصف الدراسي للتلاميذ المشاركين في التمارين؛ بحيث تصل الكُرة لكل شخص. ويمكن تبديل الحجم، والشكل، والوزن، والرائحة وغيرها...

***من الداخل للخارج.*** يمكن للأطفال أن يُصبحوا (أسماك في حوض أو صهريج) أو حيوانات في أقفاص لحديقة الحيوانات وآخرون من التلاميذ ينظرون للداخل.

***تقليد الحيوانات بتمثيل إيمائي.*** كل تلميذ يتحرك إلى مركز الدائرة (ليقلّد) بإشارات إيمائية (الحيوان المفضّل عنده). ويحاول التلاميذ الملاحظون تخمين نوع واسم الحيوان الذي يقوم أحد التلاميذ بتقليده. ولاستقطاب الإثارة في التنوّع؛ اثنان أو ثلاثة – من الحيوانات – يمكنهم أداء دور خدعة تآمريّة مثل: – قطّة تتحرك نحو فأرة أو أحد الدّببة يبحث عن العَسَلْ فيجد النحل؛ – عجل أو ثورْ ينظر لأفراد سائحين يتجوّلون.. – سنجاب وطير أمريكي ذي صوت صاخب يتنافسان في الحصول على قطعة من الخُبز. – أرنب وسُلحفاة يستعدان لسِباقٍ قصير. ويمكن للتلاميذ التفكير بأمثلة إضافية للمزيد من التدريب والتمارين.

***خلق بيئة.*** إن هذا التمرين يُشبه إضافة لتمرين الإنسان الميكانيكي أو الناس الآليّين. فيفكر الطلبة أو يصنعون بيئة جديدة مثل: – ممر خاص بلعبة قذف الكرة. – أُناس في مركب لصيد السمك. – ملعب رياضة. – صف تمرين لرقص الباليه. – سمك بحري وحيوانات. – صف للجيماستييك الرياضي. – فريق كرة قدم وإحماء رياضي. – حيوانات مزرعة. – خط جماعي لالتقاط سَمَك السالامون ويمكن للتلاميذ التفكير بالمزيد..

***التمثيل الإيمائي المتنوع.*** إن الكثير من (السكيتشات: الرّسوم) يمكن أن تكون مصدراً لتعليم الطلاب وترفع مستوى انتباههم إلى الحركات والتعابير، فهناك مثال: الشخص المعارض أو المعاكس؛ لمطعم (ماكدونالد) السار والمُبهج؛ ينتظر مع شخصين أو ثلاثة؛ من الزبائن غير الصابرين؛ وشخص غاضب بدرجة من العصبيّة التـــي لا لزوم لها. وتبدو عليه مظاهر الكراهية، ويحاول ارتداء حذاء، بعض المتسلّقين للجبال خائفون، ولا يستطيعون التسلّق للأعلى أو النـــزول إلى الأسفل، ثلاثة من مساعدي الكوميديين يُعلّقون أوراقاً حائطيّة أو يُجرون جراحة قلبيّة. سائق تكسي أجرة يشكو الساعة الخامسة، وهو في زحمة المرور آخذاً معه شخصاً قلقاً إلى المطار. رئيس الولايات المتحدة مرّ بحواجز المطار؛ وغيرها.. من الأمثلة.

### أداء أدوار تمثيلية

يتضمن هذا التمرين أداء أدوار تمثيلية لقصص ومواقف بدون سيناريو مكتوب أو نص مسرحي. ويستهدف تحسين الحركات والتعبير المتعدّد عند المشاركين. ويمكن تطبيق الرسوم بدون خطوط؛ والاستفادة من أسلوب الإشارات الإيمائيّة.

وبطريقة تتبنّى استراتيجيّة مُباشرة؛ التلاميذ يُعطَون مشهداً بسيطاً (مكيدة) أو تصميماً؛ وبعد توضيح الأدوار والشخصيات للأداء التمثيلي يبدأ الطلاب بتنفيذه.

وقد اقترح المربـــي (وبي 1967) أن المسرحيّات المُصغّرة لا تحتاج لأفرادٍ أغبياء. إن من الممكن أن يُشارك بها عمال من عمال المناجم؛ لتعزيز وتدعيم منجم أو لُغم؛ يكاد ينفجر أو يتقلّص. أو بمجموعة من (روّاد الفضاء) يجمعون وينظمون بحركة بطيئة أشياء، على سطح القمر. أو ألعاب في مخزن للألعاب؛ أو متحف للآثار يعرض معروضات تخرج إلى حيّز الحياة والواقع كشيء باهر في منتصف الليل. أو مواطنين من أهالي كاليفورنيا يعيشون خبرة زلزالٍ حدث في ولايتهم. أو بمجموعة من السّحرة والجن يطبخون خموراً أو بيرة سحرية مع أداء تمثيلي للعناصر الجوهرية الهامة.

ومن تمارين الأداء التمثيلي قصص أو مُسلسلات تاريخية مَلحميّة؛ شعبي؛ حكايات أسطورية مرتبطة بالجن؛ ألحان موسيقية طفوليّة؛ قصص حيوانات، وإمكانات حضارة مثل: حفلة بوسطن للشاي؛ اكتشاف كولومبوس لأمريكا، قصة الفتاة الصغيرة والدّبب الثلاثة؛ ساندريلا وغيرها... وهناك تمارين لأداء أدوار تمثيلية أكثر تنظيماً ودقّة مثل: - البدء بالإحماء ومرحلة الإعداد والتهيئة وتمارينها. - قائد المجموعة يُخبر المشاركين بقصّة. - يُراجع القائد والمشاركون تسلسل الأحداث. (ماذا حدث أولاً، ثانياً، وهكذا...) - يناقش المشاركون خصائص الأدوار وسماتها مع الاهتمام بالجوانب الآتية: (الجانب الجَسدي، العاطفي، السمات العقلية، التراخي أو الترهل، البطء، سرعة الخطوات؛ العصبيّة، الغضب، السعادة، الإثارة، الهدوء؛ الغرور والعنجهيّة؛ الغباء؛ الذكاء وسُرعة البديهة). إن المسرحية عمُوماً تُقسم إلى أجزاء؛ ويتم الأداء التنفيذي (مَشْهداً بعدَ مَشْهد). ومجموعة الطلبة يمكن في البداية أداء المشهد المسرحي التمثيلي بدون حوار لفظي، لاستكشاف الحركات، والتعابير ومصداقية الأدوار. وبعد التحسينات في الأداء؛ يتكرر الأداء التمثيلي مع إضافة الحوار اللفظي فيه. ويتم اختيار مَشْهد مُحدّد ويتكرر أداؤه عدّة مرات لتقوية التدريب؛ ويُستبدل التلاميذ في محاولاتهم للأدوار المختلفة. وكما أشرنا سابقاً توضع الأفكار لسيناريو التمثيل من المواد التاريخية والأساطير أو كُتب الأطفال، وسجع التفاعيل الخاصة بقوافي الأطفال وأنغامهم، وقصص أخرى.

وقد أشار المربـــي (كيريلّي Carelli 1981) بأن (أداء الأدوار التمثيلية) مع التلاميذ الموهوبين يجعلهم يختارون (موضوعات الأداء)؛ ويُحدّدون المسؤوليات؛ ويُخطّطون ويُنفّذون النشاطات؛ ويقومون بالبحث عن الحَدَث الخاص بالأساطير أو الأحداث التاريخية، ويُقيّمون العمليّة والناتج النهائي لأداء الأدوار التمثيليّة.

وثمةَ استنتاج نصلُ إليه مَفادُه: إن الأداء الدرامي الإبداعي هو نشاط جدير بالاهتمام لأي عُمر من أعمار التلاميذ، من المرحلة الابتدائية إلى الطلبة المتسرّبين من المدرسة؛ أو المنفصلين عنها وبرنامجهم الخاص بهم، إلى صفوف الدراما المسرحية في المرحلة الثانوية. وبإعطاء الطلبة بشكلٍ كامل سبباً منطقياً ليكونوا - غير حُكماء أو بُلهاء - الشعور في الوعي الذاتـــي والخوف من الفشل؛ ينحدران إلى أدنى مستوى؛ وينمو مكانهُما (الثقة بالنفس). وإن الحس الإنسانـــي وروح الدّعابة، والثقة، كما أشرنا سابقاً في هذا الفصل هما أساسان جوهريّان للإبداع الذي ينمو من خلال الدراما والأداء التمثيلي الإبداعي.

## الخلاصة

يميل الطلبة المبدعون نحو (الاستقلاليّة)؛ يحبّون المغامرة ومواجهة الأخطار؛ وحب الاستطلاع؛ وهُم مثاليون، فنانون؛

ومُتميّزون؛ وتجذبهم الموضوعات الغامضة والمُعقّدة ويحتاجون لوقت يتأملون فيه بانفراد.

وثمة صفاتٌ سلبية يتصف بها المُبدعون مثل: العناد وصلابة الرأس، معارضة التسلّط عليهم؛ عدم التعاون في بعض الحالات مع الآخرين، التهكّم والسخرية مما حَولهم؛ وميول لطرح تساؤلات نقدية حول القواعد والنظم المحيطة بهم؛ وعدم النجاح في مهارات التواصل مع الآخرين بالشكل المطلوب.

وقد اقترح المربـــي تورانس عدداً من الخصائص والسمات البارزة للإبداع مثل: السمات الحركية والبصرية، والمجالات السمعيّة؛ وحركات ماهرة ومواهب في الموسيقا والرّقص.

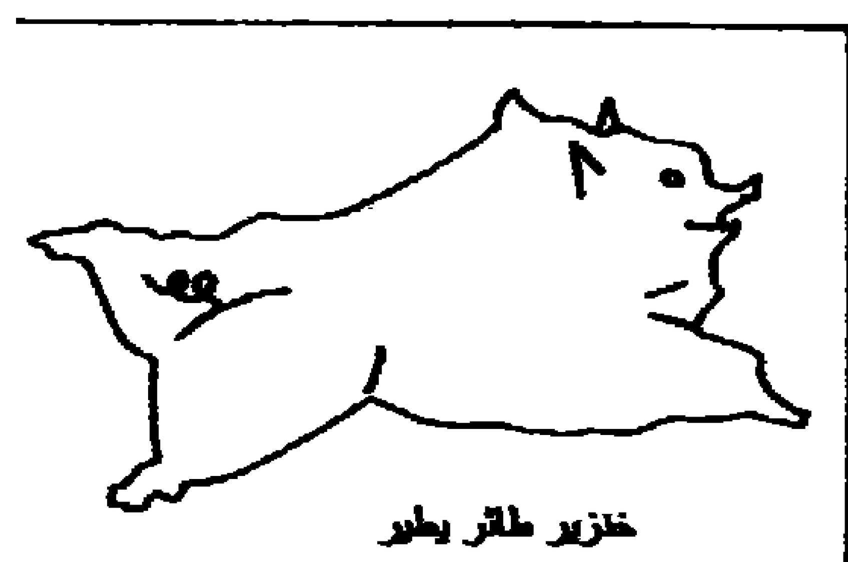
وبالإضافة لما سبَق، يتصف المُبدعون بالطلاقة اللفظية والمرونة، والأصالة، وتفصيل الأمور والتوسّع في التفسير والتعليل؛ وسمات إبداعية وقدرات. ويتميز المُبدعون بالحساسية المُرهفة والشفافية؛ وخصوصاً نحو المشكلات؛ ولديهم قدرة في تحديد المشكلات وتعريفها؛ والقدرة معارضة كل مظهر من مظاهر – عدم النضج – ولديهم مهارة التخيل البصري، والتفكير السّبـــبـــي واستعمال الأفكار في سياقات مُختلفة؛ ومهارة التحليل، والتركيب البنائي للعلاقات؛ والتقييم؛ والتحويل، والحدس الوجداني؛ والتركيز؛ والتفكير المنطقي. والقدرة على تفعيل المعلومات؛ وتتضمن المعرفة المُتاحة للأفكار الجديدة، وتجنّب الإدراك الجزئي المحدود. والنظر إلى الغابة الكُلّيّة كبديل عن النظرة الجزئية للأشجار وإيجاد التنظيم في أجواء الفوضى والارتباك؛ واتخاذ القرار.

ويتمتع المُبدعون أيضاً بمهارات فكرية وسمات شخصيّة في إطار القدرات الإبداعية الإضافيّة.

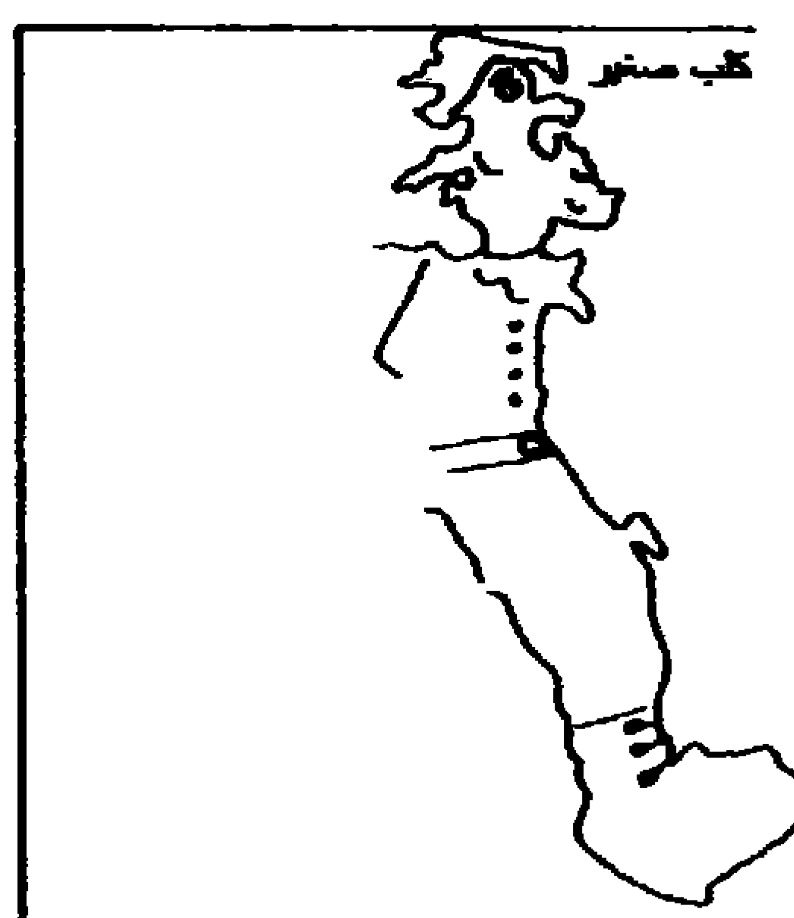
ويمكن النظر إلى العملية الإبداعية من وجهات نظر عديدة. أولاً: إنها (مراحل مُتسلسلة) لحل المشكلة الإبداعية. وقد حدّد المربـــي (واليس) (أربع مراحل) تتضمّن: – التحضير. – الحضانة. – اللّمعان المفاجئ والتألّق الإشعاعي. – التحقيق وإثبات الفكرة الإبداعية بعد التنقيح والتصحيح. وهناك نموذج المرحلتين ويشتمل على: – الفكرة الأساسيّة الكبيرة. – الاستفاضة المُفصّلة والتطوير. هناك أيضاً نموذج حل المشكلة – الإبداعي ويتضمّن: – إيجاد ووجود الحقائق. – وجود المشكلة أو التحدّيات. – إيجاد الفكرة. – إيجاد الحلول. – إيجاد القبول والتنفيذ. أما المربـــي تريفنغر فيختار للتحدّيات والمناطق الساخنة؛ بشكل مُتقدّم أحسن الأفكار لكل خطوة.

ويمكن (للعملية الإبداعية) أن ينظر إليها كتغيير في الإدراك البصري ورؤية فكرة جديدة؛ وهذا التغير المفاجئ في الإدراك ما يزال غامضاً عند كثير من المربّين.

وتأتـــي المسرحيات الإبداعية؛ فتؤدي دوراً هاماً في تقوية التفكير المتشعّب ذي الأبعاد المتعدّدة ورفع مستوى التخيّل، والتوعية الشعورية – الحسيّة، والقدرة على حل المشكلات؛ واكتشاف الطاقات العاطفية للفرد وضبطها والتحكّم بها؛ والطاقة الجسدية – الحركيّة، والثقة بالنفس؛ وروح الدّعابة؛ والتعاطف مع مشاعر الآخرين؛ وتأتـــي في النشاطات؛ مستويات لكل منها سمات ووظائف وهي: – إثارة الحافز والإحماء الحراري للحماسة. – التمارين الحركيّة. – التوعية والإرهاف الحسّي والجسَدي. – ألعاب خاصة بأعياد الميلاد.

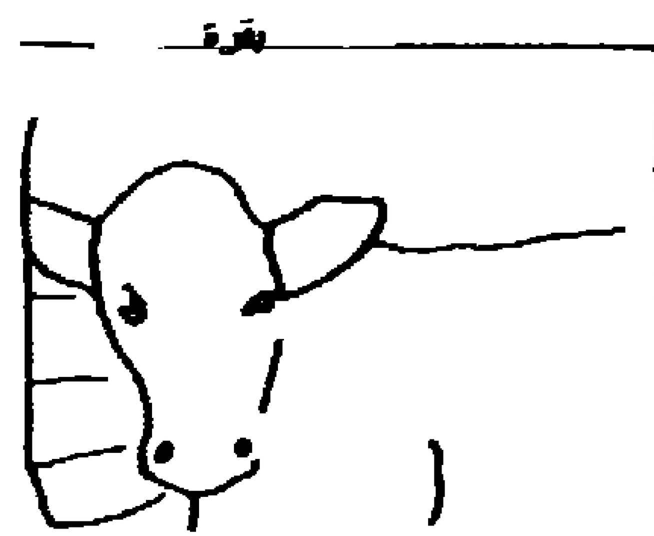


خنزير طائر يطير



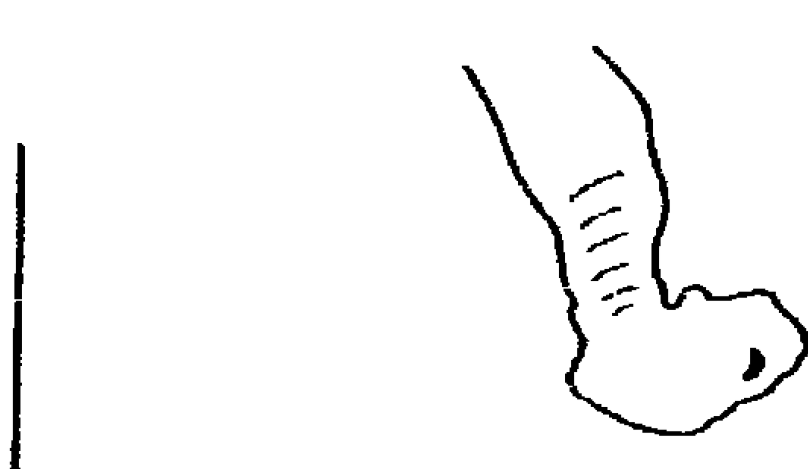

كلب صغير بشكل شخص

بقرة

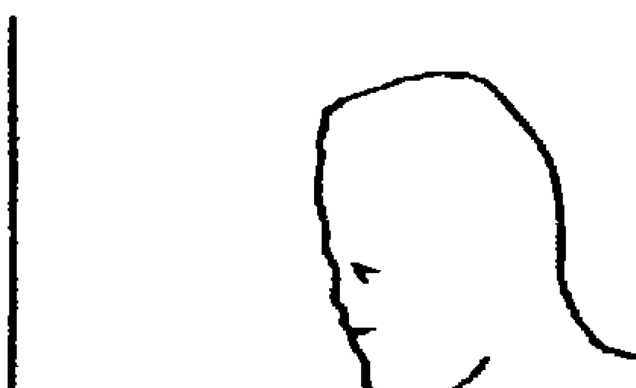




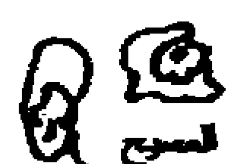
راكض يجري بطريق



E.T.

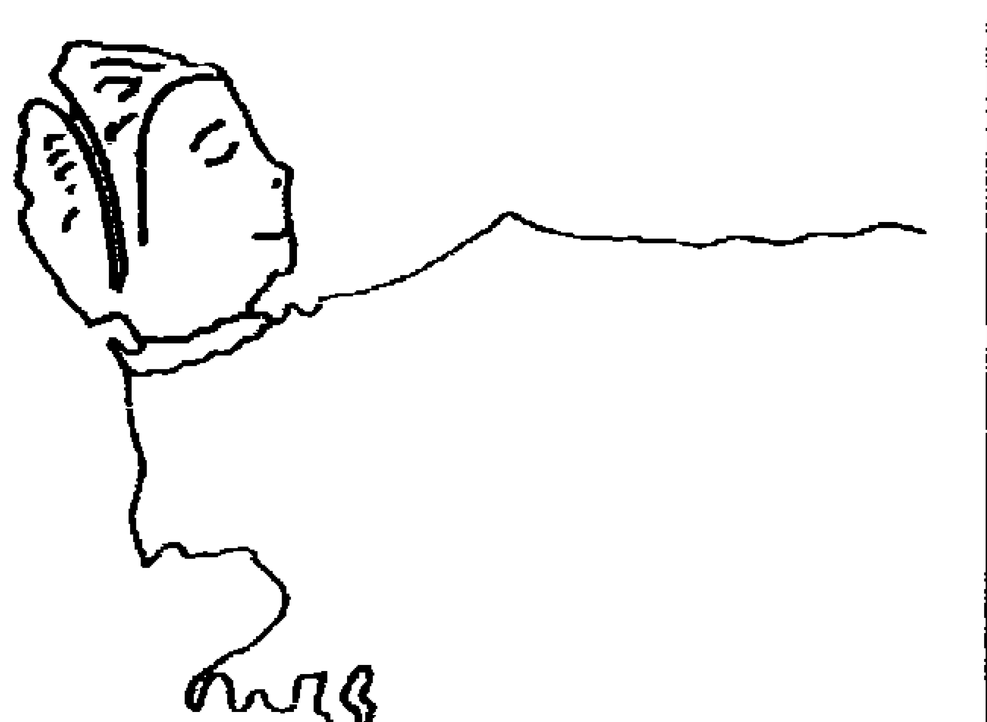


هيري بيلافونتي



السيد المسوح

سيدة بشعر خارجي ذو موديل



سيدة تغفو بنومة قصيرة وسهوة



الدب الأسود

# مصطلحات الفصل التاسع

| عربي | إنكليزي |
|---|---|
| فجائي – مُقتضب | Abrupt |
| مندمجاً، منهمكاً | Absorbed |
| مُطّلع – عارف | Acquainted |
| سمات مُستحسنة | Admirable |
| اهتمامات جماليّة | Aesthetic interests |
| استعمال الأفكار في سياقات مختلفة | Analogical thinking |
| اللامبالاة | Apathy |
| مُساعدون | Assisters |
| التنجيم | Astrology |
| علم الفلك والكواكب | Astronomy |
| السمعيّة | Auditory |
| الدب الأمريكي الأسود | Black bear |
| اللامبالاة | Carelessness |
| سمات | Characteristics |
| تتضمّن | Comprise |
| قُدرة التركيز | Concentration |
| تشتمل على | Consists of |
| التفكير التجمّعي حول بؤرة مركزيّة | Convergent thinking |
| مُبدع – إبداعي | Creative |
| الإبداعية | Creativeness |
| مُتهكّم – ساخر | Cynicism |
| السخرية – التهكّم | Cynicism |
| التفكير المتشعّب | Divergent thinking |
| الاستفاضة والإضافة التفصيلية | Elaboration |
| التحسين والابتكار | Embellishing |
| برامج الإثراء | Enrichment programs |
| التقييم | Evaluation |
| مَصفوفة تقييمية | Evaluation |
| مُتاحة، موجودة | Existing |
| تعريض مدمج | Expose |
| تجاوز العادي وتمديد الحدود الفكرية | Extend boundaries |
| المرونة | Flexibility |
| الطلاقة وتوليد الأفكار | Fluency |
| التحديات | Hits challenges |

| | |
|---|---|
| Implementation | تطبيقات عمليّة |
| Implementing | التنفيذ والتطبيق |
| Implications | تطبيقات |
| Indicators | مؤشرات |
| Indifference | اللامبالاة |
| Innuendos | تلميحات – إشارات |
| Interprets | يُفسّر ويُعلّل |
| Intuition | الحدس الوجدانـــي – الاستبصاري |
| Itemized list | قائمة بُنود |
| Kinesthetic | الحركيّة والبصرية |
| Logical thinking | التفكير المنطقي |
| Mime | حركات وإشارات بدون كلام |
| Modification | تعديل |
| Napping | نوم قصير (سَهْوة) |
| Nonconformity | عدم التبعية التقليدية |
| Non-verbal | غير لفظية |
| Not invariant | غير ثابتة |
| Obnoxious | الكريه – المُعرّض لـــ.. |
| Originality | الأصالة |
| Pantomime | التمثيل الإيمائي |
| Parade | مسيرَة – استعراض |
| Patience | الصبر |
| Pause | وقفة قصيرة عن عمل |
| Perseveringly | بمثابرة واستمرارية |
| Persistent | مُثابر – مُواظب |
| Pizza | طعام البيتزا |
| Play-making | أداء التمثيليات |
| Portray | رسَم – صوّر |
| Pre-conscious | مرحلة ما قبل الوعي |
| Predict outcomes | توقّع النتائج (الحاصل الناتج |
| Previous | السابقة |
| Problem defining | تحديد وتعريف المشكلة |
| Process | عمليّة |
| Realistic | الواقعي |
| Reflection | التأمّل |
| Regression | النكوص الطفولي |
| Resemble | متشابه – يتشابه |
| Resist pre-mature closure | معارضة الحلول غير الناضجة |

| | |
|---|---|
| Resistance | معارضة/رفض |
| Resisters | مُعارضون |
| Responses | يتجاوب |
| Role-playing | لعب الأدوار |
| Semantics | دراسات المعاني |
| Sensitivity to problems | حساسية نحو المشكلات |
| Stubbornness | العناد وصلابة الرأس |
| Synthesis | التركيب وبناء العلاقات |
| Techniques | تقنيّات |
| The mess | ارتباك ، خليط، غموض |
| The mess | الارتباك ومزيج المختلط |
| Transformation | التحويل وابتكار الجديد |
| Troublesome | تُسبّب إشكالاً |
| Uncovered | كشَفتْ |
| Uniqueness | تميّز |
| Verbal | لفظية |
| Virility | الشجاعة والرجولة |
| Visual puzzle | أُحجية بصرية غامضة |
| Visualization | التخيّل البصري |

# الإبداع II

## التعليم من أجل النمو الإبداعي

## TEACHING FOR CREATIVE GROWTH

*"إنه من غير النافع أو المثمر التفكير بأن الإبداع عملية طارئة، بدون هدف مُحدد أو مكان. إن الإبداع تحويل جذري لشيء جديد مُختلف عن السابق؛ وليس أرنباً يستخرجه ساحرٌ من قبعته الحريرية بل هو كيس حريري وثمرة من ثمار المهارات والإبداع الفني".*

ماثيو ليبمان Matthew Lipman (1991)

### هل يمكن تعليم الإبداع

وهل يولد الإبداع مع ولادة الإنسان؟ إن الجواب الصريح الواضح نعم، نعم. إن بعض الأفراد يولدون وهم مُزوّدون بمجموعة مُتميّزة من النّبوغ المبدع والذكاء؛ بحافز ذاتـــي يُنشط فعّالياتهم؛ وحسّ خاص يقودهم نحو هدف وقضاء محتوم يحقق أحلامهم ويصبح إبداعهم مصدراً لتحويل العالم إلى عالمٍ أفضل. وتقودنا الذاكرة إلى أسماء مثل ليوناردو دافينشي، بيتهوفن، مدام كوري، أديسون، إنشتاين، جورج واشنطن، وكارفر وليس هناك أي نوع من التدريب على الإبداع قادر أن يسمو بشخص عادي إلى ذلك المستوى الرفيع من الإبداع.

وإنه على الرغم من محدّودية العامل فإن هناك حتميّة تؤكد أن النبوغ الوراثي الفطري يمكن تنميتُه وتطويره. وفي حالة الأطفال الموهوبين والمتفوقين؛ فإن جهود المربّين تتوجه نحو تقوية القدرات الإبداعية لديهم؛ واستعمال تلك القدرات الفطرية - الوراثية. مما يؤكد تأثيرها الدراماتيكي المرئي مثل الإنتاج الإبداعي والأداء للمتميّزين الذين برهنوا على امتداد آثارهم نحو مستقبل حل المشكلات؛ ورحلات البرامج الفكرية.

ولدى الكثير من الأساتذة وعي إبداعي يدمجون التمارين الإبداعية في أعمال الصفوف يومياً، فمثلاً ينظم بعض الأساتذة مشروعات مُستقلة في فنون اللغة والعلوم أو في ميادين ومجالات الفنون. وهذه المشروعات تساعد الطلاب لتطوير وتنمية اتجاهات إبداعية في حل المشكلات ومهارات مُحدّدة كالاستقلالية، وتعريف المشكلات وتحديدها، وجمع المعلومات والبيانات، وتوليد الأفكار، والتقييم، واتخاذ القرار، ومهارات التواصل والاتصالات، بجانب المهارات التقنية القيّمة.

وبعض المدّرسين يُعطون للطلبة، تمارين في التفكير المتشّعب الموسّع والمتعدد الأبعاد من خلال نشاطات صفيّة قائمة على أساس الإثارة والتحفيز الفكري. أسئلة يطرحها المدرسون على الطلبة بشكل فردي ليكتب التلاميذ بعدها أفكارهم الخاصة حولها. وإن مشكلات التفكير المتشعّب المُوسّع قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة بالموضوع المطروح بين المدرسين والطلاب.

مثال يمكن للمدرسين أن يسألوا الطلبة أن يُفكّروا باستعمالات غير اعتيادية لكرة الطاولة أو التوازن الرياضية، أو تحسينات على الدّراجات؛ أو طرق أفضل لإخلاء المباني عند اندلاع الحريق أو طرقاً ذكية لتجعل من المدرسة برهاناً لحادثة سطو أو سرقة؛ أو إبقاء الممرّات نظيفة. ومن المدرسين من يسأل "ماذا يحدث إذا....؟. وأسئلة على هذا المنوال: ماذا يحدث لو أن القاطرات المُسيّرة بالبنزين لم تكتشف؟ ماذا يحدث لو أن الناس لم يذهبوا للمدارس؟ وثمّة كتب مدرسيّة كثيرة مليئة بالتمارين الخاصة بالتفكير المتشعب – المتعدد الأبعاد والتمارين الإبداعية والنشاطات. ومن الكتب المفضّلة في هذا السياق *المسافر ذو القلب الحجري* (ستانيش Stanish 1998)، *الإبداع والتألق العقلي* (ستانيش 1987)، *الحصان المجنح* (ستانيش 1981)، *أنا أعتقد بالأحصنة الأسطورية ذات القرنين* (ستانيش 1979)، *نباتات صفراء وزهو شقائق النّعمان* (ستانيش 1977)، *التعليم هو الإصغاء* (غوردون، وبوتز Gordon and Poze 1972)، *اجعله غريباً* (غوردون 1974).

وكما لاحظنا سابقاً في الفصل الثامن، فإن المعلمين يهتّمون بالخلق والقيم كتربية وتعليم الطلبة التربية القيميّة الأخلاقية وهي ذاتها تستعمل أسلوب السؤال: "ماذا يحدث إذا...."؟ واستثارة الذهن وتحفيزه، وتقنيّات أخرى في التفكير الإبداعي طُرحت في هذا الفصل، لتساعد الطلبة على فهم القيم والأخلاق؛ والالتزام المُثمر وليست القيم المدمرة للذات، (ديفيز 1996).

بعض المدّرسين يراجعون بعض السّير الذاتية ومعلوماتها للأفراد المُبدعين مثل التدريب على نماذج الحياة، والاتجاهات، والعادات الفكرية عن إديسون Edison أو مدام كوري Curie أو بيكاسّو، ويقوم المدرسون بطرح أسئلة على التلاميذ ليبحثوا ويُطالعوا حياة المُبدعين أو أن يُصمموا ويبتكروا مركزاً تعليمياً؛ لتوضيح نموذج تفكير الشخص المبدع وأسلوب حياته؛ وشخصيتّه وكفاحه وإنجازاته. وفي ليلة اجتماع أولياء الأمور، يمكن للطلبة أن يلبسوا ويتقمصّوا خصائص وسمات أولئك العظماء المُبدعين، ويشرحوا بوضوح "ماذا لو أن ذلك شبيه بي"، (بيتس Betts 1985) والهدف من أسلوب السيرة الذاتية تعليم الطلبة على أهمية الإبداع والمُبدعين، وتحفيزهم ليكتسبوا بعض الخصائص والاتجاهات والتقنيات الإبداعية التي تعلموها عن العظماء المُبدعين.

## أهداف التدريب الإبداعي

إن الاستراتيجيات السابقة هي الجهود المنطقيّة لتعلم مهارات الإبداع وعلى كل حال؛ "التدريب الإبداعي" يمكن أن يكون أفضل حين يوضع بشكل منظم مُبرمج على شكل بنود مُحدّدة للأهداف ثم مراجعة الطرق والأساليب التي تُحقق تلك الأهداف (ديفيز 1987 - 1989 -1991 Davis) والقائمة الآتية للبنود مختصرة لا تعقيد فيها باعتبارها أهدافاً للتدريب الإبداعي:

- تنمية الوجدان الإبداعي ورفع مستواه؛ وتعليم الاتجاهات الإبداعية.
- تطوير وتحسين القدرة الذهنية – العقلانية لفهم الإبداع والابتكارية.
- تقوية القدرات الإبداعية بالممارسة والتمارين.
- تعليم تقنيّات التفكير الإبداعي.
- دمج الطلاب في نشاطات إبداعيّة.

ويُضيف المربي ديفيز بأن توصياتنا هي أن مجهود التدريب على مهارات الإبداع يجب أن تشمل هذه *الأهداف* والنشاطات المرتبطة بها والمناسبة لها. ويتم ذلك بتواجد مُشترك بارز وتسلسل منتظم للأهداف واتساق مع نشاطات التعلم التي تتوافق بانتظام مع الموضوعات المطروحة.

## الوجدان الإبداعي والاتجاهات الإبداعية

*إن رفع مستوى الوعي والاتجاهات الإبداعية هو عنصر رئيسي وهام في تعليم النمو الإبداعي*. وإن الاتجاهات الإبداعيّة يتم تعليمها في كل دورة وبرنامج لتعليم التفكير الإبداعي؛ ولسبب وجيه جيّد. إن الفرد الذي يفكر بشكل مُبدع يجب أن يكون على مستوى عال في وعيه الوجداني بالإبداع، بحيث تُقيم الأشياء الإبداعية ويُثمنّها عالياً؛ ولا سيما التفكير الإبداعي، والقصص والأفكار القادمة عن بُعد. وأن يكون مُنفتح الفكر؛ يستقطب بذهنه الأفكار المُمتعة والمُثيرة للفكاهة. وان يكون عقله مهيئاً لإنتاج أفكار إبداعيّة، ولديه الرغبة للقيام بمبادرات ومجازفات إبداعيّة، مع احتمال الوقوع بالأخطاء والفشل.

وإن الكثير من الطلبة لديهم المقدرة لتحقيق الإنجازات الإبداعيّة؛ وعلى كل حال؛ فهم لا يُفكرون في الإبداع ولا يُثمنون أهمية الإبداع لتنمية شخصيتهم أو تطوير مواهبهم وطاقاتهم؛ أو للتكيّف مع العالم الواقعي بنجاح. وباختصار؛ اكتساب الأفضل من الأشياء في الحياة. وعلى الطلاب أن يصبحوا أكثر وعياً ودراية بأهمية المبادرات الإبداعية في تاريخ الحضارة وفي إيجاد الحلول لمشكلات المجتمع الحاضرة والمستقبلية والحقيقة أن غياب المبادرات الإبداعية والمُبدعين تجعل الناس يعيشون في كهوف أثناء حياتنا المريضة والقصيرة، يحفرون الجذور النباتية ويحرثون الأرض باستخدام الحيوانات بحثاً عن الغذاء.

## تقوية سمات وخصائص الشخصية الإبداعية

إنّ سمات وخصائص الشخصية المُبدعة مرتبطة ارتباطاً عضوياً بالاتجاهات والوعي الإبداعي. وعموماً لا نتكلم عن "تعليم السمات الشخصية" وعلى أية حال فان المعلمين يمكنهم تشجيع السمات والنوعيات (الإيجابية) والسلوكيّات المرتبطة بالتفكير الخلاّق – الإبداعي مثل الثقة، الاستقلالية، الحماس؛ روح المخاطرة والمبادرة؛ والرغبة في مواجهة الخسائر والفشل؛ حب الاستطلاع، روح المرح، الروح الإنسانية والدّعابة، التفرّد في التأمل والتفكير أحياناً؛ الاهتمام بالنواحي المعقدّة، استقطاب الأشخاص والأفكار والمواقف بحساسية وشفافية، اهتمامات فنيّة وميول جماليّة.

ويمكن أيضاً للأساتذة، أن يأخذوا دوراً مباشراً ومشاركة أكثر مثل أحد برامج الإبداع في أوهايو بأمريكا حيث تم اكتشاف نمو مُقاس في الخصائص الإبداعية للتلاميذ من خلال تعليمهم مهارات الإبداع. وقد تمّ مساعدة الطلاب على تَفهّم السمات تلك ولماذا لها أهمية قُصوى في الابتكارية والإبداع.

## المناخ الإبداعي

توجد علاقة وترابط بين الاتجاهات الإبداعية والوعي الإبداعي، وارتباطهما بالمناخ الإبداعي: بيئة الإبداع التي تنمو وتتشجّع وتكافأ مهارات الإبداع واعتبر المربي كارل روجرز Carl Rogers 1962 المناخ والبيئة الإبداعية هما الأمان النفسي والشرط المُسبق للتفكير الإبداعي وفي أسلوب التحفيز الفكري الإستثاري يُدعى *المناخ الإبداعي* الحكم المؤجل الذي لا يخضع للنقد أو التقييم. وهو مناخ استقطابي جذّاب ومُتجدد بأفكار جريئة وسليمة في فرضياتها.

ثمة مبدأ نفسي قديم ذو تقدير ومكانة، مَفاده أن السلوك المُعزّز بالمكافأة سيتوجه للمزيد من المثابرة والقوة، بينما السلوك المُتجاهل المُهمل والمحاط بالعقاب غالباً ما يضعف ويختفي. وفي ضوء المبدأ السابق يصبح المناخ الإبداعي مكافأة لتعزيز التفكير الخلاّق المُبدع وتدعيمه إلى أن يتحوّل إلى عادة لسلوك مُتكرّر.

## حواجز أمام الإبداع

إن الاتجاهات الإبداعية والمؤثرات المُسبقة يمكن تجاوزها بمساعدة الطلبة في رفع مستوى وعيهم حول العقبات والحواجز التـــي تعترض التفكير الإبداعي؛ والتـــي يمكن تصنيفها على مستويات: *شعوري حسي؛ حضاري ثقافي، عاطفي* (ديفيز 1992، وسيمبرغ Davis and Simberg 1964) أما الحواجز الحسيّة الشعورية؛ فنحن تعوّدنا الإحساس بالأشياء بطريقة عادية عفوية بحيث أصبح من الصعب النظر إليها أو الإحساس بها بشكل إبداعي. وكعَرْض للحاجز الشعوري أمام الإبداع: كلمة من حروف كثيرة؛ احذف منها 6 حروف لتجد كلمة ذات معنـــى الكلمة هي BSAINXLEATNTEARS أما الحواجز الحضارية – الثقافية في وجـــه الإبداع فهي كالحواجز الحسيّة – الشعورية؛ (تأتـــي كنتيجة للتعليم والعادة[1]).

*ومضمون الحواجز الثقافية* – الحضارية تأتـــي من تأثير التقاليد؛ وضغوط الخضوع والتبعيّة، والتوقّعات الاجتماعية، والخوف أن يكون المبدع "مختلفاً عن العاديين"؛ وكلها تتضافر لتدمير الإبداع وهو في مَهده قبل التفتّح.

إن ضغوط الخضوع والتبعيّة والتوقّعات الاجتماعية يمكن أن تأخذ شكل أصوات عالية للأفكار. والعبارات الآتية هي أفضليّات مُختصرة من قائمة طويلة للمربيين وارين Warren 1974 (وديفيز Davis 1992). فكّر في إقامة أو توظيف برنامج ابتكاري للطلبة الموهوبين وأنت تقرأ العبارات الآتية:

سوف لن تكون صالحة للتطبيق.

ليست في الميزانية المالية.

لم نقم بها سابقاً.

نحن لسنا مستعدون لها الآن.

ماذا يفكر أولياء الأمور.

نحن صغار جداً لذلك.

لدينا الآن مشروعات كثيرة أيضاً.

إن أحدهم رغب في اقتراح الفكرة سابقاً هل هي جيدة أو مُجدية.

سوف لن تبيعها للاتحاد.

لا نستطيع تطبيقها في حدود الأنظمة الحالية.

ليست في مناهج الدراسة.

إنها ستعنـــي مزيداً من الجهد والعمل.

أنا سوف أتحدى بعض الأساتذة الذين اقترحوا ذلك.

إن المعارضين أو المشاكسين للفكرة هُم الناتج الطبيعي للتفكير غير المرن؛ وغير المُستقبل حسيّاً والذي لا يمتلك اتجاهات أو توجهّات إبداعية.

ويصدق القول طبعاً، أن العمليات الاجتماعية كالتجمّع والتربية وحتـــى العلاقات الصحيّة بين الأقران تتطلب بالضرورة قدراً من الخضوع للمجتمع والتبعيّه للتقاليد. *وعلى أية حال، فإن الأطفال والكبار يجب أن يُدركوا أن هناك وقتاً للإبداع الفردي.*

---

1 الجواب BANANA الموز (الحروف التـــي تحتها خط)

*أما الحواجز العاطفية* أمام الإبداع فهي عدم الشعور بالأمان والقلق؛ والتــي تتداخل في خطوط النمو الابتكاري والإبداع، وهُنا نلاحظ حالات مؤقتة مثل: القلق في بيئة العمل والمهنة، الضغوط المدرسية والدراسية، مشاكل عاطفية وجدانية، اهتمامات صحيّة، وهناك حالات مُستديمة تشكل حواجز عاطفية مثل خوف مُزمن طويل الأمد، القيام بخطأ أو فشل ورُسوب، الخوف من الاختلاف عن الآخرين العاديين. الخوف من النبذ ورفض الآخرين، الخوف من رؤساء العمل أو المُشرفين، الشعور بالخطر والأذى الخارجي، ثقة ضعيفة بالنفس ونظرة شاحبة للذات، نوعيات قلق أخرى مُستديمة.

إن بعضنا يحتاج لضربة خفيفة على جانب الرأس لتدفع بقوة اتجاهاتنا – غير الإبداعية (انظر القائمة 1.10).

**القائمة 1.10**

---

## ضربة على جانب الرأس

هناك كتاب شعبــي شائع يستثير الإبداع، وقد كُتب للقراء الذين تضمهم مؤسسة أو تجمع. وكان عنوانه *ضربة على جانب الرأس*؛ (فون أويخ Von Oech 1983)؛ ويرتكز الكتاب كله حول إزالة عشرة حواجز عقلية تسد طريق الإبداع واقترح عنوان ومؤلف الكتاب ضربة بجانب الرأس لتهزّنا وتخرجنا من الاتجاهات المضادة – المعادية للإبداع.

· الحاجز العقلي الأول: *الجواب الصحيح*، الافتراض المُتعلمّ؛ هو أن هناك جواب واحد صحيح، والحقيقة ليست كذلك؛ ويجب النظر بالجواب الثانــي الصحيح والثالث الصحيح وغيرها كثير والجواب "المتأخر الصحيح"؛ قد يكون الأكثر إبداعاً.

الحاجز العقلي الثانــي ذلك *ليس منطقياً*؛ وهذا الافتراض يرتكز على المقولة أن التفكير المنطقي أفضل من اللامنطقي. وعلى أية حال؛ فإن التفكير اللامنطقي يستثير حركة التخيّل والمشاعر الجديدة التــي تولّد أفكاراً ابتكارية جديدة.

الحاجز العقلي الثالث أمام الإبداع سر *بحسب القواعد التقليدية* ويقترح فون أويخ كبديل للسير حسب القواعد؛ مسيرةً ثورية تتحدى القواعد التقليدية، "واقترح جلسات تفحصّ القواعد"، ورفض النصوص التقليدية.

الضغط لتكون عملياً، هو *الحاجز* العقلي الثالث أمام الإبداع والبديل طرح تساؤلات ماذا يكون أو "يحدث إذا". مما يستثير الإبداعات والابتكارات. ويجب أن "نشجّع إذا" في الآخرين؟.

*تجنّب الغموض* هو الحاجز العقلي الخامس أمام الإبداع، إن فترة من الغموض هي مرحلة مُتلاحمة بُعمق من حل المشكلات الإبداعي؛ وذلك الغموض يُفجرّ ويحفز الحلول التخيلّية الإبتكارية.

الحاجز العقلي السادس أمام الإبداع: *الغلطة خطأً فادح*؛ والحقيقة أن الخوف من الغلطة يقطع أمامنا "طريق ابتكار الجديد؛ وإن الاكتشافات الخلاقة تستلزم الأخطاء والفشل"؛ وقال توماس واطسون مؤسس الـــ I.B.M الطريق للنجاح هو مضاعفة محاولات الفشل ومعدلاته.

الحاجز العقلي السابع هو المقولة أن *اللعب طيش سخيف*. والحقيقة أن آلاف المبادرات الإبداعية والاكتشافات العلمية انتشرت وتألقت باللعب بالأفكار والافتراضات، كبراءة الأطفال، والروح الإنسانية؛ واللعب الهادف بالأفكار من سمات المُبدعين.

الحاجز العقلي الثامن *هذا ليس مجالي*؛ وهذه المقولة غطاء للهروب من البحث لحل المشكلة ـــ وعُذر لا يرغب صاحبه أن يُحاول والكثير من الاكتشافات والإنجازات استعارت من علوم وتخصصّات أخرى.

الحاجز العقلي التاسع أمام الإبداع *لا تكن غبياً* وهذه المقولة هي إحدى السدود الحضارية ـــ الثقافية؛ وفي بعض الفرص يمكن أن تتظاهر بالغباء، وحين يضعُك الناس في موضع الدّونية، اذكر أنك غبــي ومُبدع ولست "كالعاديين".

الحاجز العقلي العاشر أمام الإبداع فشل وهزيمة الذات. فالشخص يقول لنفسه: *أنا لست مُبدعاً*، وإذا اعتقدت بذلك فأنت على صواب.

ولكن هل تحتاج إلى ضربة على جانب الرأس لتهدم الحواجز العقلية العشرة التــي تمنع الإبداع من تحقيق ذاته؟ فون أويخ 1983.

ولحسن الحظ؛ أن الوعي الإبداعي المُتصاعد والاتجاهات الإبداعية، هي نتيجة حتمية طبيعية ونشاطات الإبداع.

وكما ذكرنا في الفصل الثانــي من هذا الكتاب بأن الفارق الأساسي بين الأفراد المُبدعين السابقين وتفكيرهم وسلوكهم بطرق إبداعية وأساليب إبتكاريّة.

وقد وضع المربــي ستيرن بيرغ (Sternberg 1990) قائمة بنود كعطاءات وقواعد؛ لتشجيع الطلاب لتنمية عادات وسمات إبداعيّة واستعمالها عملياً.

---

ولحسن الحظ؛ أن الوعي الإبداعي المُتصاعد والاتجاهات الإبداعية، هي نتيجة حتمية طبيعية للنمو في أنواع الصفوف الخاصة بتمارين ونشاطات الإبداع. وكما ذكرنا في الفصل الثانـــي من هذا الكتاب بأن الفارق الأساسي بين الأفراد المُبدعين يكمن في اتجاهاتهم، ووعيهم وصفاتهم الشخصيّة *وتأثرهم* بالمبدعين السابقين وتفكيرهم وسلوكهم بطرق إبداعية وأساليب إبتكاريّة. وقد وضع المربـــي ستيرن بيرغ **Steranberg** (1990) قائمة بنود كعطاءات وقواعد؛ لتشجيع الطلاب لتنمية عادات وسمات إبداعيّة واستعمالها عملياً (أنظر القائمة 2.10).

**القائمة 2.10:**

**نصائح لتقوية الإبداع**

- *أعرف متـــى تكون مُبدعاً ومتـــى تكون تابعاً خاضعاً للتقاليد*، مثال: كُن مُبدعاً في مشروعات فنيّة وبحوث، وكُن خاضعاً للتقاليد والمجتمع ولا تُكن مُبدعاً في الامتحانات المتعددة الخيارات؛ أو في خرق المتطلبات المدرسية الطبيعية.
- *ابحث عن النواحي الجيّدة التـــي تكون متفوقًا فيها*، جرّب واكتشف؛ جازف وتحدّى نفسك، وقد تكتشف مواهب جديدة.
- *كُن مُتحفزاً طموحاً من داخل نفسك*، وليس من مؤثرات خارجية؛ اعمل لتشعر بسعادة ذاتية. اعمل طبقاً لاهتماماتك، ابحث عن قناعة ذاتية ورضاء وإشباع في عمل مُتقن قُمت بأدائه.
- *لا تسمح لمشكلات شخصية تعترض تفكيرك وعملك* بالتوقف واقبل الحقيقة بأن لكل إنسان مشاكله الخاصة وحاول أن تأخذها بخطوات واسعة بالتحدي لها، والعمل يستطيع أن يأخذ عقلك بعيداً خارج المشكلات.
- *لا تأخذ أكثر أو أقل من الأعباء ما لا تستطيع*، ابحث عن حالة التوازن التـــي يستطيع القيام بالعمل التام والكامل في الأداء؛ على أن لا يكون إنجازُك أقل مما لا تستطيع.
- *كُن مثابراً*، لا تدع الإحباط أو الملل أو الخوف من الفشل يوقف عملك الإبداعي، قم بإنجاز ما تفعل، ولكن اعلم متـــى تقف حين تواجه نقطة أو نهاية لا حياة فيها ولا جدوى فيها.
- *حول البيئة حولك إلى مناخ إبداعي*، هل غرفتك ومجالك يبعث ويثير التفكير المُبدع والخلاق؟ هل تستطيع تغيير بيئتك لتجعلها أكثر ابتكارا أو إبداعاً؟

مُقتبسة من ستيرنبيرغ 1990 بموافقة **Free Spirit Publishing**.

## فهم موضوع الإبداع

إن أي تدريب على مهارات الإبداع سوف يترك تأثيراً عملياً وانطباعاً بعيد المدى، إذا استطاع المشرفون تزويد الطلبة والمتدربين بفهم واضح للإبداع. وقد أشار المربيان (ديسي 1989، وديفيز **Dacey and Davic 1992**)، إلى وجود كمية كبيرة من البحوث والمعلومات المساهمة في زيادة المعرفة والفهم لموضوع الإبداع، ومن العناوين والموضوعات التـــي تصلح "كمضمون للدروس للإبداع" هي:

أهمية الإبداع للنفس والذات، وللمجتمع.

سمات وخصائص الأفراد المُبدعين

طبيعة الأفكار الابتكارية الإبداعية كتعديلات ومركّبات مُترابطة وعلائق وعلاقات متشابهة.

طبيعة عملية الإبداع، المراحل، الإحساس بالتغيير، والشعور المتغيّر، التعديل، الترابط وعلاقات التشابه.

القدرات الإبداعية ـــ الابتكارية.

نظريات وتعاريف الإبداع

اختبارات الإبداع والتبريد والمسوغات العقلية لها.

تقنيات التفكير الإبداعي.

عقبات وحواجز مانعة أمام التفكير الإبداعي والابتكار فون أويخ: الحواجز العشرة.

وكما أشرنا سابقاً، إن السيرة الذاتية للمُبدعين تشكل مصدراً مُفيداً وثرّياً لتعليم الطلبة السمات، والاتجاهات، والعادات؛ وأساليب الحياة المرغوبة لدى المبدعين. *إن اختيارات المربـــي تورانس للتفكير الإبداعي.* يمكن استعمالها كقاعدة لدرس في معنـــى المهارات الآتية *الطلاقة، المرونة، الأصالة، الشرح والتفصيل والإفاضة؛* وأهميتها في التفكير الإبداعي.

ويمكن للطلبة أن يتعلموا مبادئ التفكير الإبداعي مثل:

- الإبداع سيساعدك لتعيش حياة أكثر نجاحاً ومتعة.
- المُبدعون ليسوا جامدين، إنهم ينظرون للأشياء من وجهات نظر متعددة تعدّدية الرؤية.
- المبدعون يعرفون ويشعرون بالضغوط التي تسعى لتحويلهم إلى تابعين وخاضعين للتقاليد والمجتمع كالعاديين.
- التفكير الإبداعي يتضمن المغامرة والمخاطرة وارتكاب الأخطاء والمزيد من الأفكار الإبداعية تؤدي إلى مزيد من الأخطاء والفشل.
- المبدعون يتلاعبون بالأفكار، ويهتمون بالإمكانيات المتعدّدة والتقنيات ويفكرون في المتشابهات، ويقيّمون أفكارهم ويفعلّونها.
- المبدعون يستخدمون مواهبهم ولا يبددونها.

## تقوية القدرات الإبداعية

في الفصل التاسع، وضعنا القدرات الإبداعية بقائمة على شكل بنود Items List والتي وقعت منطقياً تحت تلك القدرات. وهناك استراتيجية عامة ومناسبة لتقوية القدرات الابتكارية – الإبداعية عن طريق الممارسة والتمارين، بنفس الطريقة التـــي أجريناها لتقوية مهارات القراءة؛ والرياضيات؛ والطباعة على الآلة الكاتبة، وحلول المشكلات الكيميائية، وإصابة الأهداف بكرة السلّة .

وسننظر ثانية في بعض الإمكانات وملاحظة الاستراتيجيات؛ والتمارين، والمواد الهادفة لتقوية كل قدرة وعلينا الملاحظة أن معظم النشاطات لا تدرّب فقط المشاركين على الممارسة بل أيضاً ترفع مستوى الوعي والوجدان الإبداعي، وتحوّل تحديداً، الاتجاهات في منحنـــى إبداعي.

***الطلاقة، المرونة، الأصالة، التوسّع والإفاضة في التفاصيل*** هناك العديد من الأشكال، والتساؤلات، والمشكلات التـــي ستضع هذه القدرات الإبداعية السابقة موضع الممارسة والتطبيق باعتبارها تقليدية ومُتكررة في شيوعها. وكما أشرنا سابقاً؛ يمكن للطلاب التدرب على التمارين كمجموعة في الصف أو بشكل فردي. ويعتبر تقسيم الطلبة إلى فريقين أو مجموعات من أفضل الأساليب لإقحام الطلبة في المشاركة والتفاعل وحل المشكلات بعد فترة الاستثارة والتحفيز الذهنـــي لهم. وتعمل فرق العمل لمجموعات الطلاب بنفس المشكلة ثم تقدم للجميع نتائج جهودها للصف كُلّه. ويفاجأ الطلبة بتعدد الآراء في تحليل، وتعليل المشكلة المطروحة، وأساليب التعامل معها من أفراد المجموعات الأخرى.

وثمة أساليب فعّالة لاستثارة القدرات الإبداعية: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التوسع والإفاضة، ومن هذه الأساليب:

1. تمارين: ماذا سيحصل إذا...؟ يضع التلاميذ قائمة للعواقب والنتائج التـــي تحدث لحوادث غير اعتيادية. والأحداث قد تكون أحداثاً تخيّلية غير واقعيّة.

ماذا سيحصل إذا كان لكل شخص عين وراء رأسه؟.
ماذا سيحصل إذا لم توجد كُتب بين أيدينا؟.
ماذا سيحصل إذا كانت الطبول هي الآلة الموسيقية الوحيدة؟
ماذا سيحصل إذا نجح البريطانيون في الحرب الثورية؟
ماذا سيحصل إذا لم توجد جاذبية أرضية في هذه الغرفة؟
ماذا سيحصل إذا مُنع ذوي الشعر الأشقر من دخول الفنادق والمطاعم؛ ومن المشاركة في الانتخابات؟
ماذا سيحصل إذا تغيرت الكرة الأرضية وأصبحت مدينتك في القطب المتجمدّ الشمالي؟
ماذا سيحصل لو أن إديسون أصبح لحّاماً للأوكسجين وليس لدينا مصابيح كهربائية؟
ماذا سيحصل لو أنه لا أحد من الناس يبتسم؟
ماذا سيحصل لو أن كل إنسان أصبح كيس نفايات؟
ماذا سيحصل لو لم يكن لدينا خشباً أو بلوكات لبناء المنازل؟
ماذا سيحصل لو لم يكن عندنا سيارات، أو تلفاز أو ألعاب فيديو، أو فول سوداني بالزبدة أو درّاجات أو كرة قدم؟

2. *تمارين التفكير بتحسين الإنتاج* وهو مثال ثانٍ لسؤال مفتوح النهاية، ويمكن للأستاذ أن يسأل الطلاب للتفكير في التحسينات لأي إنتاج أو عمليه؛ مثل إنتاج الأقلام، المقاعد، أحذية الركض الرياضية؛ صفوف المدرسة، رقعة التزحلق، آلات البيانو؛ غذاء المدرسة؛ محل شرب العصير؛ الصوت الصاخب لرافع الأثقال، أجهزة الحاسوب، برميل الحمّام وغيرها.

3. *التفكير في الاستعمالات غير الاعتيادية لموضوعات عامة* ويشكل هذا التمرين أهم بند في أقدم اختبار للإبداع. ويعتبر تمريناً جيداً كيف يمكن استعمال دواليب مطاط ملقاة مع النفايات؟ مشجب علاقة معطف؟ أواني فارغة بلاستيك لغالونات حليب؟ عَصا قضيب خشبي؟ صفحة ورق؟ بقايا طعام كافيتريا مهدورة ومُبدّدة؟.

4. *طرح مشكلات ومتناقضات ظاهرية،* إن هذا التمرين يشكل تحدياً شخصياً مُحبباً وحافزاً للاهتمام، وإن المشكلة تستلزم حلاً، وإن موقفاً غامضاً يتطلّب توضيحاً منطقياً. والمشكلة قد تكون واقعيّة أو وهميّة؛ مثل: كيف يمكن استبعاد سرقة الدّراجات والقضاء عليها؟، كيف يمكن تحسين قائمة الأطعمة من حيث الأنواع والأسعار؟ ماذا نستطيع بعشرين دولار شراء هدية لأولياء (الأمور) في أعياد الميلاد أو أعياد اليهود هونيكا؟ كيف نستطيع خفض فاتورة الكهرباء للمدرسة أو العائلة؟ كيف نستطيع تحسين صحتّنا؟ ماذا نستطيع أن نعمل للسيد سميث؟ الحارس السابق الليلي الذي يبلغ من العمر 55 سنة والذي ترك العمل وليس لديه مهارة مُحددة؟ كيف نستطيع تحريك فيل عنيد من غرفة جلوس؟ كيف يتمكن الدبب الثلاثة منع اقتحام اللصوص والسرقة؟.

ونأتـــي لأمثلة لمشكلات تتطلب توضيحاً، ألغى مدير المدرسة فجأة الفُرصة بين الدروس، لماذا؟ ينمو الحشيش خلف لوحة الإعلان للمراعي بكثافة؟ لماذا؟ فُقدت عشر لوحات فنية من متحف الفنون، و لم يوجد أية آثار للسارقين؟ كيف حدث اختفاء اللّوحات؟

5. مشكلات *مُصمّمة* يستطيع الطلبة تصميم مدرسة نموذجية أو طائرة تنقل حيوانات الكنغر وهي في حالة انفعال. آلة أفضل لقطع الحشيش، ملابس عملّية بشكل أفضل، سبُل أفضل للسلامة في السفر، طرق أكثر فعّالية لخدمة الغذاء في الكافتيريا، ساندويتشات جديدة أو ولائم في مطاعم ماكدونالد، مصايد للفئران أفضل؛ وغيرها.

وإن نظرة أكثر دقّةً لكل قدرة على حدة؛ تساعد في التمرين؛ *فالطلاقة* يمكن ممارستها والتدريب عليها مع الطلاب بإرشاد الطلبة بوضع قائمة مثل، هناك دائرة، مربّع، حلو، حامض، أزرق، أبيض، صُنع من معدن، صُنعَ من خشب، طويل ورقيق، قصير وثقيل، ذو رائحة طيبة، ذو مذاق سيئ، له أطراف حادّة؛ وهناك أمثلة للتمارين على مهارة المرونة: تمارين تسأل الطلبة النظر للأشياء من وجهات نظر مختلفة، كيف تبدو هذه الغرفة لمدبرة شؤون المنـــزل الأنيقة؟ كيف يبدو فأر جائع؟ كيف يبدو غريب من الفضاء الخارجي؟ كيف يبدو الأوتوستراد إلى دولاب العجلة أو السيارة؟ كيف تبدو البقرة؟ كيف يبدو طيار فقد طريقه؟ أما تمارين الشرح والإفاضة بالتفاصيل فتتطلب من المتعلم بناء الفكرة الأساسية، مثال، تطوير مشية كلب أو قطّة، قطة تُعبّر عن ألفة، آلة بتفاصيل، قياسات أو مقاييس، مواد، تكاليف، أو الإفاضة بالتفاصيل وتحسين قصة قصيرة أو رسوم أو اختراع وابتكار.

***الحساسية نحو المشكلات*** إن التمارين الهادفة لتقوية الحس الخاص بالمشكلة تقتضي من المتعلمين إيجاد المشكلة؛ اكتشاف وتحديد صعابها، البحث بدقّة عن المعلومات المفقودة أو الناقصة. وبناءً على ذلك، فإن واحداً من التمارين؛ هو استقطاب التلاميذ *لطرح أسئلة* حول الموقف الغامض أو المشروع العام؛ مثال: ما هي الأسئلة التـــي يمكن طرحُها حول الغيوم؛ ميكسيكو؛ مكي ماوس الفأرة المشاغبة، الآلة الكاتبة؛ القمر ـــ برنامج الغذاء المدرسي، وتمرين آخر لتنمية الحساسية بالمشكلة يبدأ كالآتي: "ما هو الشيء الذي لا نعرف عنه...."؟ "ما هو الخطأ في ...."؟.

***تعريف المشكلة:*** *إن تعريف المشكلة* قدرة مُعقّدة؛ والتمارين المرتبطة في هذا السياق تدور حول:

ما هي المشكلة الأساسية هُنا. ما الذي نسْعى للقيام به.

ما الذي يحتاج لتركيز الانتباه وتثبيته؟ فصل الأجزاء الهامّة في المشكلة وعزلتها؟ ما هي الجوانب ذات المغزى (والارتباط) والأهمية؟

ما الذي يجب التركيز عليه؟ ما الذي يجب أن نتجاهله؟ تحديد المشكلات الفرعية وتعريفها؟ ما المشكلات الصغيرة المرتبطة بالمشكلة الأساسية؟

ما هي المشكلات التـــي تأتـــي وتتبع كُلّ حل؟

افتراض تعاريف بديلة للمشكلة؟ "ما هي الطرائق التـــي يمكننا بها...."؟ راجع CPS النموذج في (الفصل التاسع) من هذا الكتاب حول حل المشكلات.

تعريف المشكلة بشكل مُسْهَب ليفتح ذلك إمكانات أرحَب للحلول ومَزيداً من الحلول.

***التخيل، والتخيل البصري*** إن التخيل؛ *والتخيل البصري* قدرات ومهارات مركزّية من القدرات الإبداعية، (دانيالز، ماك غي، ديفنيز Daniels, Mc Ghuee and Davis 1994) فهناك كتب ثلاثة مملوءة بالتمارين التـــي تستقطب التخيّل، *ضع أمّك في السقف*، (دي ميلي DeMille 1973)، *اللاعب الطائش السريع* (إيبيرل Eberle 1995)، ***200*** *طريقة لاستعمال التخيل في الصفوف المدرسية* (Bagley and Hess 1984)، وجميع هذه الكُتب والتمارين تحث الطلبة على: الاسترخاء، إغلاق العيون، تصوّر قصص مُلوّنة وتخيّلها؛ مثل "ضع الآن مصباح كهرباء في يد كل واحد.... أمسك يديك معاً بشكل جانبـــي....، تظاهرَ بأن ضوء مصابيحك هي محركات طائرة جيت....، اجرِ في الشارع وكأنك تغادر المكان وتتركه...."، (ايبيرل Eberle 1995).

وهناك تمرين آخر يضمن استثارة التخيل البصري وهو نشاط الكتابات الإبداعية؛ التـــي اقترحها المربيان: (هيلمان،

وليرسون Helman and Larson (1980)، "استعمل المقص لقص عناوين من الجرائد والصحف تتضمّن قصصاً – غير اعتياديّة" ويوجه المعلم الطلبة لتأليف قصص بسيطة مثل: مخزن وبقالية ألعاب تُقدّم مواداً مرتبطة بعناوين الصحف والجرائد. أحد الرابحين حديثاً لأوراق اليانصيب؛ "أب بحالة غضب يبيع للأطفال بعض المواد". "طفل وُلِدَ يتكلم وأعطى الأب أرقاماً لورقة يانصيب رابحة". "إضاءة أطراف الكَفن لشخص ميّت عاد إلى الحياة ثانيةً"!. "أحد الناجين بعد غرق الباخرة المشهورة في البحر تايتانك؛ وكان عائماً لمدة 65 سنة." "معلم دعا شبحاً يوقف السيارات للركوب في الطرق العريضة الأوتسترادات". "امرأة تزوجت رجلاً ذا رأسين". أحدُهم حوكم قضائياً بسبب الزواج من امرأتين.

***التفكير بالتشابه الجزئي*** سنرى في القسم التالي أن التفكير بالتشابه الجزئي ليس فقط قدرة عقلية معرفيّة بل يمثل إحدى تقنيات التفكير الإبداعي الهامة التـــي تستعمل من قبل الأشخاص المُبدعين (ديفيز Davis 1992، وغوردون Gordon 1961). والكثير من التمارين الخاصة بالتفكير بالتشابه الجزئي موجود في كتب التمارين المؤلفة من المربين غوردون (1974)، ويوز (1972)، وستانيش Gordon, Poze and Stanish (1977 - 1986 - 1988) وإن أستاذ الطلبة الموهوبين أو المُنسّق يمكن أيضاً أن يقيم أسلوبه وتمارينه. "كيف أن الهامبورغر شبيه بيوم جيد في المدرسة"؟ "ما الحيوان الشّبّيه قيثارة البصّ؟ ولماذا"؟ "ما هو نوع المناخ الطقس أو (الحيوان، السمك، الخضار، السيارة، الكتاب، السمك، الرياضة، المجلة) الشبيهة بكَ"؟ "ما لون الحزن"؟ "كيف يمكن رؤية الضّجيج الصاخب"؟ وفي القسم الثانـــي سنرى أسلوب *التشابه الجزئي المباشر* الذي يتضمن وجود الفكرة من خلال التساؤل؛ كيف أن الطبيعة قامت بحل مشكلات مشابهة، مثل "كيف تحتفظ الحيوانات، والطيور، والنباتات بالحرارة في الشتاء"؟ "ما الذي أعطى ساكن الكهف فكرة استخدام الرمح للدفاع والقتال"؟.

***التحليل التركيب التقييم*** إن *التحليل والتركيب، والتقييم* هي مهارات التفكير العالي المستوى عند المربـــي بلوم Bloom (1974) والتـــي سيتم شرحها في الفصل الحادي عشر، القادم، وأفكار التمارين ستكون مُقترحة في الفصل المذكور.

***معارضة النهاية المُبتسرة السابقة لأوانها ورفضها*** إن معظم الأطفال والكبار مخطئون بذنب الالتقاط الخاطف – المتّسرع للفكرة الأولى التـــي تطرح نفسها. وعلى أيّة حال؛ الاهتمام بالتعدّدية في الأفكار؛ والأحكام المُختلفة، هما مبدآن في الحل الإبداعي للمشكلة. وهذان المبدآن يجب على الطلاب فهمُهما بشكل تام ومُتكامل. إن الإثارة الذهنية مع تركيز شديد حول المسوغات والمُبرّرات التـــي تكمن وراء الأحكام المختلفة وتعدّدية الآراء يجب أن تُساعد التلاميذ على تنمية تلك القدُرة المحوريّة؛ (والاتجاهات).

## تمارين أخرى في الإبداع

هناك نوعيات كثيرة لتمارين الإبداع وحل المشكلات؛ والتـــي تُقوّي القدرات الابتكارية، الإبداعية. وبعضها بسيطٌ نسبياً باعتبارها تمارين للتفكير المتشعّب المتعدّد الأبعاد؛ وثمة تمارين أخرى مُعقدّة تهدف إلى فهم الإنتاج الجمالي الفنـــي؛ أو الحلول لاختراعات صعبة أو تصاميم للمشكلات.

وقد اقترح المربـــي شالكروس Shallcross (1981) تمارين يمكن إدماجُها في مواد دراسيّة مُحدّدة، مثل:

1. تمرين نحت التماثيل (كَفَنْ) باستعمال أوراق الشجر؛ أو الصخور، والصمغ كمعجون اللّصق، أو (كيس) من ورق.
2. تمرين وضع قائمة لطرائق يتمتع بها الأطفال في تنظيف الأسنان بالفرشاة (كمهارة صحيّة).
3. تمرين ابتكار خطوة "واحدة لوجبة غذائية" بطبق واحد كتدريب على (التدريب المنـــزلي).

4. تمرين تخطيط غامض أو مُبهم؛ مسلسل درامي أو تلفزيونـــي مع استعمال أسلوب الدمج المدرفولوجي البنائي المُحدّد (لفنون اللغة التـــي سيصفها القسم القادم).

5. تمرين فكّر في طرائق جديدة لقياس الوقت، الماء، الهواء؛ أو الارتفاع وهي مهارات مُرتبطة (بالرياضيات).

6. تمرين موسيقي يختار الأستاذ أحد المشاركين من الطلبة؛ ليعزِف ثلاث نوتات على البيانو؛ ويستعملها كقاعدة للإيقاع (الموسيقي) واللحن المُطرب.

7. تمرين (تربية بدنية) ابتكر تمارين استرخاء عضلي جسدي لمن يمارس رياضة الجري.

8. تمرين استثارات ذهنية، لطرائق تُسبّبْ أخطاراً لمخلوقات حيّة؛ يمكن أن تُصان وتُحفظ (تمرين علوم).

9. استثارات فكرية لطرائق في حضارات مختلفة؛ بهدف التعلم فيما بينها؛ (دراسات اجتماعية).

ويعتبر كتاب التمارين للمربـــي ستانيش **Stanish (1988)** هارت ستوت ترافيلر ***Heartstone Traveler*** من الكتب التـــي تتضمن إرشادات وتمارين في الشعر؛ الكتابة الإبداعية، رسم (دائري/ ديكور) على شكل رسوم؛ مهارة الدّعابة والروح الإنسانية، التفكير في التشابه الجزئي، القيم، إدراك النماذج في الطبيعة، تقنيّات وجود الفكرة، نموذج حل المشكلات: C.P.S، تقييم الفكرة؛ وغيرها. ويجب الاهتمام باستراتيجية الكتابة المحاطة بدائرة.

اختر كلمة صغيرة مختصرة (مثل جولة مُفرحة سارّة).

استثارة ذهنية: كلمات مرتبطة مع عنوان؛ (مثل: أحصنة جموحَة، حيوانات بهيمة أو أناس مُتوحشون؛ أطفال، موسيقا، مَرايا، بطاقة للركوب).

استثارة ذهنية قائمة ثانية؛ كلمات تنتهي بـــ "ing" (مثل Smiling الابتسام؛ كمصْدر، الضحك، اللّعب، رسم الدوائر، دوران حول نفسه؛ السبّاق الرّياضي، الجري والركض).

استثارة ذهنية قائمة ثالثة كلمات شعوريّة حسيّة تنتهي أيضاً بـــ "ing" مثل Exciting مُثيرة؛ أن يكون متأمّلاً مفكراً، مطرباً للمشاعر؛ سيادةً مالكاً للعالم، راكباً بسمّو عالٍ أو مُروضاً محركاً للخيول. اكتب العنوان على سطر واحد أو خط. كلمتان مترابطتان على السطر الثاني. ثلاث كلمات تنتهي بـــ "ing" على السطر الثالث. أربعة مشاعر تنتهي بـــ "ing" على السطر الرابع. "كلمة أخرى مُرتبطة بالعنوان على السطر الخامس".

نتيجة واحدة

جولة سعيدة

موسيقا – أحصنة جامحة

السبّاق الرياضي – اللّعب – الضحك

الفرح والمُتعة – التأمل الفكري السيادة امتلاك العالم – بطاقة للركوب

وقد قال المربـــي ستانيش إن هذه التمارين تُستعمل لكتابة الطالب أو المشارك عن نفسه، ولتقبض على زمام وجوهر مُهمّة القراءة أو شخصية هامة مُبدعة قام بدراستها أو استنتاج لوحدة دراسية؛ وعلى المعلم المحاولة مع الطالب. ومن التمارين الأخرى للمربـــي ستانيش ما يتضمّن:

ما الطرق التـــي يتشابه فيها نظام الدورة الدموية عندنا مع الشجرة؟.

تفحّص استعمال اللولبين الحلزونيّين في فن الحاسوب. تفحصّ اللوحات الفنية للفنان فان غوج Van Gogh. وجه الإنسان، قرون الحيوانات، نماذج نباتية وزهور، مَعابد دينيّة،

إذا كنت صَقْراً؛ كيف وبأي الطرائق أؤكد رأياً؟.

بعض الأشياء التـــي يعرفها عنـــي القليل من الناس هي...

ابتدع رسوماً مُتناغمة التـــي تبرز فيها مغنين بكلمة واحدة (مثل بوق أو قرن، مدرسة أو جامعة، نُباح وعُواء، جورب قصير أو سكّة محراث، ثقب أو مثقب أو لطمة).

ما نوع الصوت لإشارة التعجب؟ (إشارة استفهام؛ إشارة الدولار)؟

ابتكر واخترع آلة (روب غولد بيرغ Rube Goldberge) بخطوات خمس على الأقل، ولكي تقوم بتوقيت سُمرة الجلد من حرارة الشمس، (اجعل كلبك يمشي، دَغدِغ معدة الأرميديلّو حيوان عظمي بجنوب أمريكا).

## تقنيات التفكير الإبداعي

### تقنيات شخصية

إن تقنيات التفكير الإبداعي الشخصي هي الأساليب التـــي تطورت واستعملت بطريقة واعية ـــ شعورية، أو غير شعورية – غير واعية؛ من قبل كل شخص مُبدع بغض النظر عن المادة أو المضمون المرتبط بابتكار المُبدع. والموضوع يقع في صميم التساؤلات المحوريّة الآتية: "من أين تأتـــي الأفكار"؟ "ما طبيعة العملية الإبداعية الداخلية"؟ (ديفيز **1981**).

إن أغلبية التقنيات الشخصيّة ذات تشابه *جزئي* في طبيعتها، فالمُبدع يرتكز على فكرة الابتكار والإبداع على حدَث جديد أو حدَث تاريخي أو على كتاب مُبكر في صدوره؛ أو فيلم، أو لحن موسيقي عذب، أثر فنـــي أو تصميم أثري معماري؛ اختراع، اكتشاف علمي؛ فكرة لمشروع عمل تجاري أو صناعي، ابتكارات سابقة؛ أو ظاهرة من ظواهر الطبيعة. وفي الحقيقة؛ حيثما نسمع العبارة "كان مُثاراً بواسطة ... " أو "ارتكز على ..." نكون متأكدين من أن ثمة تفصيلاً فيه إفاضة سيتَبعْ أو تقنية عارضة لتشابه جزئي كان مُستعملاً من قبل المُبدع.

وكنقطة جوهرية فإن كل تقنيّة ذات *ثبات* وتعميم يتم وصفها في القسم التالي، تستمد جذورها وأُصولها من تقنيات التفكير الإبداعي وهو الأسلوب الذي يستعمله المُبدع يومياً كمظهر سُلوكي من تفكيره الإبداعي. والتقنيّات الثابتة والمتّسقة هي أسلوب لا شعوري وغير واعٍ، وتتحول إلى أشكال إبداعية واعية، ومعرفية، وقابلة للتعليم.

ولتقديم النكهة الطيّبة لتقنيات التفكير الإبداعي علينا النظر في الأمثلة الآتية. في العلوم إنشتاين **Einstein** استعمل ما نطلق عليه، "التجارب العقلية"، وفي أكثر الأمثلة الشائعة عنه؛ أنه مرّة تصوّر نفسه إنساناً صغيراً نحيفاً يركُب الفضاء في ظل شعاع من ضياء؛ وهذا ما ساعده على تطوير نظريته العامة عن الجاذبية.

وفي الفنون نجد مواد مُتجددة مُبتكرة ذات نماذج متنوعة؛ يلمع فيها اسم رسّام مشهور تعكس تقنيات التفكير الإبداعي (بيكاسو **Picasso**) كمثال كان معروفاً بنـــزعة إفريقية لمزيج من الألوان؛ الأزرق، والأحمر (الوردي) القرنفلي على فترات، وكان في لوحاته المتميزة مُتحمساً ومُثاراً بموضوعات نوعيّة؛ وقام عامداً بتجزئة وفصل وجوه وعناصر ثم أعادها بشكل مُنظّم بدا أصيلاً وإبداعياً أكثر مما كان عليه. أما الفنان بول غوغان **Paul Gauguin** فقد رسم لوحات صوّر بها مواطنـــي جنوب الباسفيك في طريقته المتميزة. إدكار ديغا **Edgar Degas** اشتهر بالرشاقة الراقصة الساحرة. رينوار **Renoir** العلامة التجارية

والشّعار كانت شكلاً للقلم الناعم الملون للتصوير الإبداعي عنده. الموضوعات الأنثوية كانت تعبر عن الحيوية والنشاط.

جورج سوريه **Georges Seurat** استعمل في لوحاته الفنيّة أسلوب النّقاط؛ أو التنقيط مُستخدماً الماء وسفن الإبحار كموضوعات في اللوحات الفنيّة. ومن أشهر لوحات الفنان سوريه *الأحد بعد الظهر في جزيرة غراندجات* والتـــي أثارت الحماس في *أيام الأحد بعد الظهر* في مسرح برودوي الموسيقي بنيويورك في *الحديقة مع الفنان* جورج. آندرية لويدويبّار **Andrew Lloyd Weber**. حيوان صغير مُغطّى بالشعر كَلّوحة فنيّة؛ كانت *مُستمدة من كتاب الكاتب* الشهير إليوت عن رجل كبير السن تظاهَر بالنوم أو الموت ***T.S. Eliots Old Possum Book***.

وحتى الفنان ليوناردو دافينتشي **Leonardo da Vinci** كان يجوب الشوارع الإيطالية وبيده كتاب لوحات الرّسوم؛ ليُثبت فيه وجوه إبداعاته الفنيّة. وكان يستمد الأفكار لرسومه *من الأساطير*، والإنجيل والأحداث التاريخية.

أما الرسوم واللوحات *الفنية للفنان المنغاري* فرانس ليست **Franz Liszt** فكانت مُستمدة من ألحان الفولكلور الشعبـــي المنغاري وتحديداً البوهيمي، فئة من القصار كمجموعة أوروبيّة. تشايكوفسكي **Tchaikovsky** طوّر الألحان والأنغام الشعبية - الفلكلورية إلى سيمفونيات مُتميزة. آرون كوبلاند **Aaron Copland** *الربيع الأبكيشيان* ارتكز على الفولكلور الشعبـــي. حتـــى *الفرق الفنية* الشعبية في بريطانيا استمدت موسيقاها وفنوها من الأغانـــي الإنكليزية لشاربـــي الخمور.

والفنانون الذين يرسمون لوحات الكارتون استعملوا استراتيجية التشابه الجزئي بشكل قَصْدي ليجدوا من خلالها أفكاراً جديدة للإبداع والابتكار. واستمد المبدعون في الرّسوم الكرتونية والكاريكاتورية وموضوعاتهم من السياسة كأفكار مُفضلّة في أسبوع انتخاب الرئيس بيل كلينتون في **1992 Bill Clinton** قام فنانون برسم هذا الرئيس كرجل خفيف؛ أشبه ما يكون بقشة تبن **Straw Man** وكان يُعدّ ناخبيه ("إذا أنا نلتُ ثقتكم"!) الرئيس جورج بوش الأب **George Bush** كان رمزاً للرجل الرقيق ("إذا أنا امتلكتُ خُطة"!) المُرشح للرئاسه روس بيروت **Ross Perot** كان يرمز إليه في الرسوم كأسد جبان رعديد ("إذا أنا لم أستَقل من عملي"!) وبعد الحرب مع العراق؛ صدّام حُسين كان يُرسم وكأنّه ساحر أو جذّاب خلفَ الستار ("أنا صدّام العظيم والقوي"!). انظر الصورة *الآتية الجانب* البعيد للفنان غيري لارسون **The Far Side By: Gary Larson**.

بوشوالد **Buchwald** فنان وصحَفي له عمود خاص للرسم والكتابة، ويتمتع بروح إنسانية؛ وقد استعمل رسماً وكتابةً أسلوب التشابه الجزئي في التفكير فاستعار الأفكار والمفاهيم من مجال إلى مجال ليكتب تعليقات سياسيّة إنسانية ووضعها في سياق آخر. ففي عمود خاص اقتبس أفكاراً من أوبّرات تلفزيونية واستخدمها لمناقشة ومُسلسل جديد "سيمي ستيمي كقصة معبرة عن القوة والجشع والطمع، ميزانية حكومة الولايات المتحدة الأمريكية كموضوع آخر".

أنا لا أستطيع أن أضعه أسفل. أنا أقَلّب الصفحات لأرى البرامج الحكومية تُقطع تخفض مصاريفها فيما بعد. إنها مُخيفة أكثر من مُسلسل *روز ميري بيبـــي*.

أنت تعنـــي أنه أكثر بَهجةً ومُتعة.

إنها كقصة غامضة أو تحرٍ **Detective** أو بشكل مُحدّد، من يعملها لَمنْ؟ إنها تتعلق بالمال والقوة والنفوذ؛ الكفاح للبقاء، الموت والضرائب، ومصير العالم في عالم لم يصنعه الإنسان، أيّ جنس؟.

الفصول العسكرية مُثيرة للجنس، وخصوصاً الحب بين رئيس الولايات المتحدة والأسلحة الجديدة التـــي نجحت البنتاغون/ وزارة الدفاع في إغرائه لشرائها.




**موس كطفل:** لوحة الجانب البعيد/الحقوق محفوظة للمطبعة العالمية 1988. نقابة أو اتحاد نشر وطباعة طبعت بإذن وموافقة وجميع الحقوق محفوظة.

أنت تعنـــي أن الرئيس في سرير النوم مع المؤسسة الصناعية العسكرية المعقدّة؟.

ومن خلال الكتاب المشار إليه كلّه!، بعض المشاهد والفصول كانت ساخنة مما دعا تيب أونيل **Tip O'Neil** إلى التهديد بتحريم الكتاب في بوسطن...*.

ومع نهاية القرن السادس عشر ظهرَ مطبوعاً هولينشيد كرونيكلس، وهو اسم كتاب تاريخي للمؤلف وليم شكسبير **W. Shakespeare** الذي كان مصدراً أساسياً لقصة هذا المؤلف مكبث ***Macbeth*** *والملك هنري الرابع، والخامس، والسادس وريتشارد الثانـــي* وغيرها من الروايات المسرحيّة. وقد رسم واقتبس من سيرة للمؤرخين *ليكتب قصة انطونيو وكليوباترة وكوريا لانوس*؛ ورواية ترولويس وكريسيدا جاءت من مصادر عديدة لقصة طروادة اسم لمدينة وقصّة.

وقد استمر الكُتّاب المعاصرون في استعمال أساليب مُطابقة للتعريف، لتحفيز وتشجيع كاتبـــي الروايات والقصص والنصوص السينمائية؟، وكمثال لذلك: ترومان كابوت **Truman Capote** استعملَ قصة مجرم من الوسط الغربـــي الأمريكي كحافز لكتابته قصة *الدم البارد* السينمائية المشهورة. احتلال منطقة النورماندي بأواخر الحرب العالمية الثانية مع المانيا؛ كانت قاعدة لرواية وفيلم *اليوم الأطول* ***The Longest Day***، معركة بيرل هاربر كانت مصدراً لأفكار رواية *تورا، تورا، تورا*! ومن *هُنا إلى الأبد* ***From Here to Eternity*** وفي مقابلة اعترف كاتب قصة *الظهيرة* ***High Noon*** بأن الحافز جاء من المخاوف التـــي أحاطت الكُتّاب والممثلين من مافيا الجريمة في خمسينيات هذا القرن العشرين.

وقصة وفيلم *حروب النجوم الناجحة* ***Successful Star Wars*** كانت متأثرةً مع كاتبها بتقنيات التفكير الإبداعي التـــي استخدمها كاتب السيناريو المبدع جورج لوكاس **George Lucas** وحين كان يكتب النص المسرحي والسينمائي لحروب

---

* أعيد طباعته من قبل **Art Buchwald**.

النجوم؛ كان الكاتب المُبدع لوكاس يقرأ الكثير من الكتب الأسطورية. وقد ذكر لوكاس في مقابلة صحفيّة مع مجلة التايمز "أردت أن تكون – *قصة حروب النجوم* – ذات نوعية بطوليّة؛ ولذلك رجعت إلى الآثار المتميّزة البطوليّة"؛ وهكذا نجد رجلاً فتيّاً يحاول البرهان لنفسه ولأبيه؛ والذي أنقذ أميرة في حالة حزن واكتئاب؛ والذي كان له مُراقب – مُلاحظ أكبر سنّاً؛ وأكثر حِكمةً (والحقيقية إثنان وهما بين كينوبي، ويودا Ben Kenobi and Yoda) وقد خاض الكاتب جورج لوكاس معارك مع النذالة والتخريب. وإن القصص السينمائية الغربية، تمّ بناؤها بشكل مقصود حول المبادئ نفسها.

وقد قام الكوميديّون المحترفون باستعمال أسلوب تقنيات التفكير الشخصي الإبداعي؛ سواء أكان ذلك لأسلوبهم الإنسانــي في إمتاع الآخرين أم في تقديمهم الأصيل للجمهور. الكوميدي دون ريكليس Don Rickles يستعمل أسلوب إثارة فكاهياً؛ بتوجيه شتيمة لطيفة للناس ("بالقول اخرسوا يا أغبياء Shut up dummy أنتم مجانين وتخدَعون أنفسُكم")، الكوميدي رودنــي دانجر فيلد Rodney Danger field "أنا لم أحظ بأيّ احترام" كموضوع كوميدي والذي جعلَهُ واحداً مــن أنجح الكوميديين في أمريكا كلها. واستمر في وضع نفسه ــ بموضع دَونــي "عندما ولدتُ أخبرَ والدتــي الطبيب؛ وأنا فعلتُ كلّ ما أستطيع ولكنه على ما يرام"، "أنا لا أستطيع أن ألعب لعبة الاختباء والبحث عن المختبئ لأن لا أحداً يريد أن يجدني!"، "أنا أتذكر عندما كنت أتصل بصديقة لموعد غرامي؛ كانت الفتاة تُجيبنــي: بالتأكيد، احضر للبيت حيث لا يوجد أحد؛ وفعلاً ذهبت فلم أجد أحداً!"، "في الأسبوع الماضي ذهبت إلى طبيب نفساني: فقال لي: أعتقد أنكَ مجنون؛ فقلت له أريدُ رأياً آخراً؛ فقال حسناً؛ أنا أعتقد أيضاً أنك قبيح!".

إن قائمة الاكتشافات والابتكارات الإبداعيّة إنما هي ثمرة التقنيات التفكير الإبداعي الشخصي وعادة تكون ذات التشابه الجزئي في طبيعتها وتكاد تكون متواصلة لا نهاية لها.

## تطوير تقنيّات التفكير الإبداعي الشخصي

هناك طرائق عديدة يمكن من خلالها تشجيع الطلاب لتطوير تقنيات التفكير الإبداعي الشخصي إن على الطلاب أن يفهموا الأفراد المُبدعين المتميّزين؛ وكيف وجدوا أفكارهم. أولاً: وهذا يزيل صعاب الفهم ويوضح الإبداع للتلاميذ ويساعد بإقناع الطلبة بالعمل للبناء التراكمي على إبداعات سابقة لهم دون الشعور بأنهم غير مُبتكرين. وكما أن عباقرة مُبدعين أمثال: وليم شكسبير، فرانس ليست، جورج لوغاس، وآرثر بوشوالد هؤلاء المُبدعون اقترضوا واستعانوا بروايات ومسرحيات وقصص وألحان وأفكار؛ أليس من واجب الطلاب أن يستفيدوا ويقتبسوا من السابقين.

ثانياً: إن بعض التقنيات التفكير الإبداعي المُتكرر الحُدوث صالح للتعليم وكمثال على تلك التقنيّات.

1. استعمال قَصدي هادف للتفكير المتشابه جزئياً والتفكير المجازي المعتمد على استعارات بلاغيّة وكنايات وتشبيه؛ مثل الإبداع الجمالي، فالطلاب يجدون أفكاراً لذلك من خلال أعمال المُبدعين الآخرين؛ إن التلاميذ بإمكانهم طرح التّساؤلات؟ ما البديل المشابه لهذا الذي أمامنا؟ ما الذي أستطيع أن أتبنّى من مشكلات أو مواقف مُماثلة؟ هل التاريخ؟ أو الإنجيل؟ أو أدبيّات أخرى تقترح أفكاراً، ما الذي يفضل المحترفون والمتخصصّون عمله (ديفنــز Davis 1992).
2. التعديل، الجمع والربط، وتحسين الأفكار الحاضرة.
3. البدء بتحديد الهدف؛ وقد يكون الحل الأمثل والأكمل، مثل: التصوّر بأن المشكلة تحل نفسها؛ أو العمل بشكل معاكس من النهاية للبداية؛ ليستنتج ما يُستلزم عمله للوصول إلى الهدف.

4. اسأل نفسك؟ كيف يمكن حل المشكلة؟ 50، 100، أو 200 في المستقبل.

ولأن، تقنيات التفكير الإبداعي الشخصي تنمو وتتطوّر، (1) من خلال أداء أعمال وأشياء ابتكاريه خلاّقة، (2) من خلال إرشادات أفراد يستعملون ويفهمون التقنيات الابتكارية؛ وإن الطلبة الموهوبين المُبدعين، يجب أن يندمجوا بنشاطات فطرية مثل الفنون، التصوير الفوتوغرافي، الكتابة الإبداعية؟ الأداء التمثلي، الصحافة، العلوم المستقلّة، والنشاطات الأخرى التي تستلزم تفكيراً إبداعياً وحلولاً للمشكلات.

إن عملية الإرشاد والنصح قد تكون جيّدة؛ حيث تستغرق ساعات كثيرة، ومُباشرة، وعملاً شخصياً بواسطة محترفين مُبدعين. وإن الزيارات الميدانية تقود إلى الاندماج والاستفادة من الخبراء؛ والأفكار الإبداعية، وتفاصيل توضيحية رفيعة المستوى والمدلول؛ وزخرفة للأفكار.

والزائرون يمكن أن يسهموا في تقنيات التفكير الإبداعي الشخصي مثل المناطق التعليمية في بعض الولايات تعاقدت مع فنان زائر؛ أو كاتب، في كل عام دراسي. وفي هذه الطريقة، يتعرّض الأطفال لنظرية قريبة من العملية الإبداعيّة من خلال عدّة فنانين في أثناء الأعوام الدراسية. وإن الباحثين في الجامعة وميدان الصناعة؛ إضافةً إلى مُبدعين محترفين يمكن أن يُدعوا لُيشاركوا في خبراتهم المرتبطة بالاكتشافات والتفكير الإبداعي.

## تقنيات التفكير الإبداعي الثابت القياسي

هناك عدة أساليب شائعة معروفة لإنتاج أفكار جديدة، وتجمُّعات أفكار ويتم تعليمها في الجامعات ودورات التدريب المحترف للإبداع. ويمكن تعليم الإستراتيجيات في المدارس المتوسطة والثانوية؛ وللطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الابتدائية. وهناك كتاب حيوي مملوء بالحياة للتمارين اسمه التخيل السريع ***Imagination Express*** (ديفيز، وديغو 1973 **Davis and Di Pego**) وهو يدمج تقنيات التفكير الإبداعي القياسي مع قصة خيالية؛ لقطار مسافر تحت الأرض من مدينة كنساس إلى بيَسبيرغ إلى دبلن إلى طوكيو، إلى سانتا مونيكا ورُجوعاً لنقطة البداية ويُعلّم كتاب التمارين المذكور الاتجاهات الإبداعية والوعي؛ ومن الأساليب التي يمكن تعليمها تقنيات الاستثارة الذهنية؛ قائمة نسبة الأشياء إلى مصادرها؛ التفكير المتشابه جزئياً؛ وأسلوب حل المشكلات الإبداعي C.P.S؛ وغيرها مثل كتاب التمارين للمربي ستانيش ( **1979, 1977, 1988, 1981**) وبشكل مفهوم واضح للمتعلمين الصغار.

وإنه لجدير بالتكرار بأن تقنيات التفكير الإبداعي القياسي؛ تبدأ بتقنيات شخصية يوضحها مُبدع ثم تصبح شعورية واقعية ومادة قابلة للتعليم.

## الاستثارة العقلية

في الحديث عن الاستثارة العقلية؛ يبرز اسم أليكس أوسبورن **Alex Osborn** ورفاق مؤسس وكالة الإعلانات في نيويورك باتين، باتون، دورستين وأسبورن 1954، مؤسس المؤسسة التربية الإبداعية **Batten, Barton, Dursten and Osborn** وهو الذي عرّف أسلوب الاستثارة العقلية ووضع قواعد ذلك الأسلوب والمبدأ الأساسي هو *الحُكم المؤجل* فتقييم الفكرة يؤخر إلى مرحلة متأخرة مؤجلّة وكما أشرنا سابقاً؛ فالحكم المؤجل يستثير مناخاً استقطابياً مُشجعاً وإبداعياً، وتقديراً ثميناً للأفكار النبيلة والاستعداد المُسبق ليجد تلك الأفكار. وقد لاحظ المربي أوسبرون (1963) أنّ أي نوع من التقييم أو النقد يتداخل مع

جيل من الأفكار التخيليّة لأنه من غير الممكن أن يكونا معاً أداءً ونتيجةً وبوقت واحد فوري. إن الهدف من أي جلسة العقليّة استدرار قائمة مُطولة للحلول الممكنة لمشكلة من المشكلات.

إن أسلوب الاستثارة العقلية أسلوب فعال ذو خطوات ويمكن استعماله في الصف المدرسي لتحقيق ما يأتي (1) تعليم أسلوب الاستثارة العقلية كتقنيّة للتفكير الإبداعي الفعّال، (2) تطبيق تمارين وممارسة للتفكير الإبداعـــي (بحيث تتقوّى الاتجاهات والقدرات)، (3) الوصول إلى حل لبعض مُشكلات المدرسة مثل كثرة الغياب ونسبتها العالية؛ قذارة باحة المدرسة؛ مشكلة المخدرات؛ مشاكل ازدحام المواصلات، سَرقات الدّراجات؛ جباية المال أو التبرّعات؛ مبيعات بطاقات الألعاب؛ وغيرها، وقد قدم أوسبورن ثلاث قواعد بسيطة أو أساسيّة:

1. *حذف النقد، وهذا هو الحكم المؤجل* الذي يسهم في إيجاد المناخ الإبداعي باعتباره مُهمّاً وجوهرياً للتخيل العَفْوي غير القسري.
2. *الحركة المرنة الحُرّة* قاعدة مُرحّب بها، فالفكرة الأكثر طموحاً وجموحاً هي الأفضل. وإن الأفكار التي تبدو مُستحيلة تقود إلى حلول عملية ممكنة وذات طاقة تخيّلية إبداعية.
3. الكميّة مرغوبة: هذا المبدأ يعكس هدف ممّا يزيد احتمال وجود الحلول للمشكلات بشكل جيّد.
4. *الترابط والتحسين* هو موضع بحث وهدف؛ من خلال القائمة المطوّلة للأفكار. وعملياً؛ يتمكن الطلاب من خلال الجلسة التشابك مع أفكار بعضهم بعضاً، وكل فكرة تحفز الفكرة التالية.

إن التنوّع في أسلوب الاستثارة العقلية يتضمن *التوجه المعاكس* الذي يكشف عن أفكار ووجهات نظر جديدة؛ بتدوير المشكلة بطريقة معاكسة بحيث تتحول النهاية إلى بداية بحثاً عن حلول جديدة. أمثلة: لأسلوب عكس المشكلة كيف يمكن زيادة التدمير والتخريب؟ كيف يمكن *زيادة* فاتورة الكهرباء؟ كيف يمكننا أن *نخنق* الإبداع؟ كيف يمكن خفض الروح المعنوية؟ إن طريقة العكس في الاستثارة الذهنية تشير بسرعة إلى الأشياء التي مورِست بشكل خاطئ مما يطرح حلولاً. ومع طريقة *قف، وسِرْ* في الاستثارة الذهنية، فترة قصيرة (10 دقائق) استثارة يتخلّلها فترات قصيرة للتقييم. وهذه الطريقة تثبت للمشاركين بالهدف من خلال اختيار أكثر التوجّهات المفيدة. وفي تقنية *فيليب* ***Phillips 66*** يتم تعليم مجموعة صغيرة من 6 تلاميذ ست دقائق؛ وبعدها يقوم عضو بتقديم أحسن فكرة للمجموعة الكبيرة. وإنه لمن السهل تطبيق أسلوب الاستثارة والتحفيز الذهني في الصف المدرسي بحيث يبدأ الأستاذ بمناقشة الإبداع والأفكار الابتكارية التي تقود إلى أسلوب الاستثارة الذهنية، كواحد من الأساليب الجذابة في التفكير الإبتكاري.

قواعد التمرين والأسلوب نوقشت؛ والمشكلة تمّ اختيارُها؛ مثل "كيف يمكننا تحويل الصف إلى كوكب غريب"؟ أو "كيف يمكننا القيام بحملة لجمع التبرعات"؟ ويقوم متطوع بتسجيل قائمة أفكار على السبّورة ويقوم الأستاذ كقائد للمجموعة بالسؤال: "هل هناك بين الطلبة من يريد إضافة فكرة جديدة"؟ وقد يحث الأستاذ الطلبة الصامتين بالمشاركة بفكرة جديدة؛ فإذا كانت مشكلة (ازدحام الممر أو القاعة) هي مشكلة المناقشة التي تتركز حولها الأذهان؛ فإن المدّرس – القائد يعطي الطلبة عنوان المشكلة قبل 48 ساعة من بدء المناقشة للاستعداد لها. ويستطيع المتفوقون والموهوبون تعلّم تنظيم وقيادة جلسات الاستثارة الذهنية والتحفيز.

***تقييم الفكرة*** إن وضع قائمة بالأفكار الطموحة الجامحة، لا يُمثّل عملية حل المشكلة بشكل كامل. وبناء على ذلك؛ تكون جلسة الاستثارة الفكرية والتحفيز تابعة وتالية بجلسة تقييم الفكرة. وإن تقييم الفكرة (الموضوع المطروح) عنصر رئيسي إذا رغب الصف في تقديم الحلول إلى مدير المدرسة أو مدير التربية أو المُحافظ. ويتمكن الطلبة من استثارة معايير التقييم مثل

هل الفكرة عملية وقابلة للتحقيق؟ هل المدرسة قادرة على تنفيذها وتأمين نفقاتها؟ هل المجتمع المحلي (أولياء الأمور، المدير، المحافظ) وغيرهم يدعم الفكرة ويؤيدها؟ هل المواد والمصادر والمواد متوافرة؟ وكما لاحظنا في الفصل السابق *أفضل المعايير* توجد في مقدمة جدول المصفوفة: الأفكار المُحدّدة على الطرف الأيسر. وجدول 1.10 الآتي؛ يعطينا نموذجاً للمصفوفة التي صُمّمت لتقييم فكرة التحفيز الذهني للمشكلة "كيف يمكن بناء الروح المدرسية"؟.

ومجموع النقاط هو مؤشر للأفكار التي يرغب الطلبة في تحقيقها.

**جدول 1.10**: مثال لمصفوفة تقييم

| الأفكار | أبعاد وزوايا المعايير | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *التكاليف* | *التأثير على الأساتذة* | *التأثير التربوي* | *تأثير الروح المدرسية* | *التأثير على الطلاب* | *التأثير على المجتمع المحلي* | *المجموع* |
| شراء قمصان الصف | 3+ | 2+ | 1+ | 3+ | 3+ | 3+ | 15 |
| تكوين فريق البيسبول المدرسي | 2- | 2+ | 0 | 2+ | 2+ | 2+ | 6 |
| منافسة داخل الصف | 0 | 0 | 1+ | 3+ | 2+ | 0 | 6 |
| بناء جديد للمدرسة | 3- | 3+ | 2+ | 3+ | 3+ | 2- | 6 |
| التخلّص من المخادعين "لطراطير" | 3- | 0 | 3- | 1+ | 3- | 3- | 11- |

| التأثيرات السلبية | التأثيرات الإيجابية |
|---|---|
| -1 سلبي قليلاً | +3 ممتاز |
| -2 سلبي إلى حدّ ما | +2 جيد |
| -3 سلبي جداً | +1 مقبول |
| | 0 غير محسوب |

وأن استعمال المعايير الموضوعية يؤدي إلى

1. يساعد في تقييم الأفكار بطريقة غير مُتحيّزة.
2. يساعد الطلاب ليتعلموا كيف يقيموا كجزء من عملية حل المشكلة إبداعياً بصفة عامة.
3. يعلم تقنيات فعّالة في التقييم؛ أحدهم يُستعمل في الحل الإبداعي للمشكلات C.P.S كنموذج؛ والحل المستقبلي للمشكلات.
4. يستلزم ويتطلب من التلاميذ، استخدام العناصر المتعددة من وجهات النظر حول المشكلة المطروحة.
5. يُساعد المجموعة في اكتشاف القيم المرتبطة بالمشكلة المطروحة، وما هي المعايير التـي ترتبط بالبحث وذات مغزى ودلالة.
6. يمنع عملية التقييم ويُحصنها من أن تتحوّل إلى هجوم شخصي على أطفال مُعيّنين.
7. يساعد الطالب للفهم بأن الأفكار التافهة لا تُثمر أية فائدة أو أية حلول عملية للمشكلات.

إن جلسات التقييم يمكن أن تلي استعمال أي نوع من تقنيات التفكير الإبداعي في هذا القسم.

## قائمة ما يُنسب إلى شخص

يعتبر المربـي روبرت كرادفور Robert Crawford (1978) المصمم *لقائمة السجايا* والصفات الشخصية التـي يُنسب أو تُعزى إلى شخص أو موقف. "وقد ذكر بأننا في كل خطوة نعمل بتغير ما ننسبُه أو يُعزى إلى شخص أو موقف كصفة أو

سحيّة وذلك بتطبيق صفة أو سمة على حالة أخرى أو شخص آخر". في ضوء ما تقدّم؛ تصبح قائمة السحايا المنسوبة؛ نظرية؛ وعملية إبداعية، وتقنيّة عملية للتفكير الإبداعي. ومن خلال تعريف روبرت كراوفورد يتحدّ أمامنا نوعان لقائمة السحايا والسّمات الإبداعية المنسوبة (1) *سحايا منسوبة قابلة للتعديل: مُعدلة* (2) *سحايا منسوبة قابلة للتحول مُحولة* وكلُ منهما تُستعمل فردياً، وجماعياً كاستراتيجية مُحدّدة. إن القائم بحل المشكلة يضع قائمة.

***السحايا المنسوبة المعدّلة*** الصفات والسمات (الأبعاد والأجزاء) لموضوع المشكلة، التفكير بتحسين كل صفة أو سحيّة مثل مجموعة من الطلاب يبتكرون نوعيات جديدة للسكاكر أو الشوكولاته؛ أو وجبة الصبّاح بكتابة مواصفات قابلة للتعديل (الحجم، الشكل، النكهة، العناصر والمركّبات، اللون، الحياكة والنسيج، حزم الطّرود أو المواد؛ القيمة الغذائية؛ التسويق المقصود وغيرها). وتوضع هذه النوعيات والمواصفات على السبّورة؛ وتوضع قائمة الأفكار المحددة تحت سمة أو سحيّة منسوبة، ويمكن التقاط ارتباطات من قوائم الأفكار. ليست أفكاراً جيدة كما يجب؛ "باب آيزديلايت" نوع من الطعام المرغوب – سكاكر أو شوكولاته، وخضراوات ومعها سلطات تمّ إعدادها للرياضيين الذين يقومون بتربية عضلاتهم؛ وتحافظ على الحماس عالياً. وفي الدورات الجامعية للهندسة والتصميم؛ يُطلق على السحايا المنسوبة القابلة للتعديل اسم *الأسلوب البديل في التصميم*.

وإذا كان هناك شك في أن المُبدعين يستعملون أسلوباً ميكانيكياً كهذا؛ فإن المربـــي فران سترايكر وأيضاً (شال كروس Fran Striker Shall Cross 1981) وغيرهما استعملوا قائمة السحايا المنسوبة لتوليد قصص ومسلسلات تلفزيونية وإذاعيّة مثل مُسلسل *لون رانجر Lone Ranger* وقد استعمل سترايكر السحايا المنسوبة مثل *الخصائص، الأهداف، الصعوبات؛ النتائج والُمخرجات*. ففي الخانة الأولى وضعَ أفكاراً مُحدّدة للسّمات؛ وتمّ تعريفها بشكل موسّع بحيث تشتمل موضوعات، وحيوانات. أما *الأهداف* فتشتمل الأشياء التـــي ترغب الشخصية التمثيلية أن تُحقّق، أو تُنجز. أما *العراقيل* فتتضّمن القانون، الغباء، ليونة القلب وضعفه، أو الهروب *والُهجران*. أما الحاصل الناتج أو المخرجات فقد يتضمن التفاوض والمساومات؛ والتضحية بالكبرياء والمكانة أو استعماله لذكائه وفطنته.

وبهذه التقنيّة تكاثرت ونَمتْ أكوام من قصص غريبة وروايات استطاع سترايكر إنتاج العديد من الأفكار بترتيب قصير. إن تقنية قائمة السحايا المنسوبة بسيطة وعمليّة؛ سواءً استُعملت لابتكار وتسميات لطعام الصباح أو الكتابة بدورها كتحديد وتعريف إلى ما يرتبط بها من موقف أو شخص.

***تحويل السحايا*** هذه حالة واضحة للتفكير ذو التشابه الجزئي وتحويل الأفكار من سياق إلى آخر. وقد أشرنا سابقاً أن التفكير المتشابه جزئياً يستعمل من بعض المبدعين في الكثير من المجالات الجماليّة والعلميّة. وفي مجال التطبيق في الصفوف المدرسيّة؛ الأفكار المطروحة في مجلس الآباء المشهودة بذكاها أو البيت المفتوح توجد بها إعارات وتحويلات من أفكار كارنفال أو سيراك أو ديزنـــي لاند أو "الغرب القاحل" أو مكان تشييع الجنائز وتجهيزها أو مطاعم ماكدونالد أو *حروب النجوم أو سيناريو فرانك شتاين السينمائي* وكلها مصادر لأفكار يمكن الاستفادة من سياقاتها لسياقات أخرى.

## التركيب البنيَوي

هو تقنيّة *تشكل امتداداً* لقائمة السحايا المنسوبة (آلين، وديفيز Allen and Davis 1992, 1962) فأفكار مُحدّدة منسوبة لسحايا وسمات أو أبعاد لمشكلة توضع بقائمة مصفوفة – جدول خانات تسجيل مُتقاطعة – مع خطوط متقاطعة أخرى،

وأفكار لمنسوبة سجايا، ثانية توضع بقائمة في خط متقاطع آخر؛ والعديد من الأفكار المترابطة توجد في خانات المصفوفة. مجموعة من تلاميذ الصف السادس ابتكروا أفكاراً جديدة حول السندويش مُطبقّين تقنيّة التركيب البنيوي، راجع (الشكل 1.10)؛ البعد الثالث (نوع من الخبز)، وقد ترغب في ملاحظة مكعّب وبه ثلاث ارتباطات لكل خانة ديفيز Davis (1996) وقد استعمل تقنية التركيب البنيوي لتوليد مئات التمارين لتعليم التفكير الأخلاقي والقيمي.

وهذا الأسلوب يستعمل مع العديد من الأبعاد بوضع قائمة للأفكار والخانات؛ والخانات يمكن قطعُها إلى خطوط يتولد منها مئات وآلاف الارتباطات حين نقرؤها أفقياً.

طلبة صف سادس بمدينة ومنطقة ميلادلكي استعملوا تقنية التركيب البنائي لتوليد 121 فكرة لنوعيات إبداعية السندويشات

هل تستطيع إيجاد اختلاطات لذيذة أو متداخلة، إذا أضفت بعداً ثالثاً، مع خمسة أنواع الخبز، كم سيكون مجموع الأفكار لديك؟

إرتباطات جديدة لإضافات ذات نكهة لذيذة للأطعمة والسندويشات

| السندويشات المفضلة | كرفس — نبات | صلصة تفاح | خيار — قثاء | الفلفل | بندورة | زبيب العنب | جوز | تمر — بطيخ | موز | جبنة | صلصة توتوال كرامبوري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أصابع لحم الكبد | | | | | | | | | | | |
| سلطة بالبيض | | | | | | | | | | | |
| دجاج — فروج | | | | | | | | | | | |
| سمك تونا | | | | | | | | | | | |
| فطاير بزيدة | | | | | | | | | | | |
| بلوطة | | | | | | | | | | | |
| سردين | | | | | | | | | | | |
| هلم — لحم خنزير | | | | | | | | | | | |
| لحم بقر | | | | | | | | | | | |
| سمك بالامون | | | | | | | | | | | |
| جبنة | | | | | | | | | | | |

تقييم النوعيات

| نكهة | Choices 1st | 2nd | 3rd | 4th | 5th |
|---|---|---|---|---|---|
| فطائر ممتازة فطائر بزيدة | 17 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| تونا سمك عيون إيرلندية | 3 | 16 | 2 | 2 | 1 |
| لحم بقر نوع من دجاج فاخر | 0 | 0 | 16 | 2 | 6 |
| بيض مسلوق | 1 | 3 | 2 | 14 | 4 |
| عين هاواي جبنة كريم وتحلية بالتفاح | 3 | 3 | 3 | 6 | 9 |

**الشكل 1.10**: سندويشة بنيوية – من كتاب "الإبداع الدائم" الطبعة الثلاثة – تأليف G.A. Davis - Dubuque. IA. Kendal وتم استخدامها بإذن.

## قوائم الأفكار

تتنوع هذه القوائم حسب الهدف منها؛ فقد يجد الإنسان *قائمة* تقترح حلول لمشكلة مثل *الصفحات الصفراء* في دليل الهاتف تستخدم قائمة خيارات لمشكلات تهم الزبائن مثل "من يستطيع تصليح التلفزيون"؟ "أين يمكن حلاقة الشعر"؟ وقد استعمل المرشدون في المدارس الثانوية *الصفحات الصفراء* لدليل الهاتف لتزويد الطلبة بمعلومات هامة عن التوجيه والإرشاد المهني. ومخازن مشهورة سيزر كشركة؛ وكاتولوك مخازن الهدايا يمكن استعمالها كحل لمشكلة تقديم هدايا للآخرين.

وهناك نوع آخر لقوائم الاختيار **Checklists** يُستخدم للحل الإبداعي للمشكلات. وأكثر هذا النوع شيوعاً جدول المربـــي اليكس أوسبورن (1963) *المؤلف من 73 فكرة على شكل تساؤلات مطروحة* (الجدول 2.10). وخذ بعض الثوانـــي الإضافية، وأنت تقرأ القائمة؛ وفكّر كيف أن فخ الفئران؛ أو علبة شراب صودا من مكان المشروبات، أو لوحة إعلانات حول تمثيلية مدرسية أو حفلة رياضية، هذه وغيرها من الأمثلة كيف يمكن تحسينها وتطويرها باقتراحات على القائمة، والأفكار تتولد وتتكاثر بطريقة عفوية وطوعية.

وقوائم الاختيارات يطلق عليها أحياناً أسلوب السّرعة *SCANPER* method والذي يعطي مدلولات بديلة، يجمع بروابط، *يتبنى، يُعدّل؛ يجذب؛ يُصغر الحجم أو يُقلل الأهمية، يوجد استعمالات بديلة في سياقات مختلفة؛ يحذف، يُراجع ويُنفخ؛ ويعيد التنظيم* (ستانيش 1988).

## أساليب تجميع المتضادّات والمتناقضات ظاهرياً

جاء هذا المصطلح من الكلمة اليونانية *سيناكتيز Synectics* التـــي تعني، تجميع وربط العوامل التـــي تبدو ظاهرياً غير مُترابطة.ويعتبر المربـــي وليم غوردون W. Gordon مؤسس هذه الأساليب من خلال عمله مع مجموعات لتعريف استراتيجيات يستعملها الموهوبون، والُمبدعون بشكل غير واعي ولا شعوري. وقد جعل تلك الاستراتيجيات واعية وقابلة للتعلم؛ للراشدين والأطفال (غوردون 1961، وغوردون وبوز1972 ,1972 وبوز 1980) وللصغار (غوردون 1974 W.Gordon and Poze انظر أيضاً ستانيش 1977 - 1986 -1988).

***أسلوب التفكير المتشابه أو المتشابه جزئياً، والمباشر*** يزود هذا الأسلوب الإنسان بالتفكير حين يُسأل من معلم أو مُدرّب؛ في طرّق بأن مشكلات مشابهة تمّ حلّها في الطبيعة بواسطة حيوانات، طيور، زُهور، نباتات طفيليّة، وبَقّ، وحيوانات الضَب، السحليّة، وغيرها. والأفكار التـــي تحافظ على الطاقة يمكن إيجادها بالتساؤل كيف تستطيع الحيوانات المحافظة على الحرارة في الشتاء.

وفي ورشات الإبداع لكبار السن؛ عبَّر كثيرون منهم عن اهتمامهم بالأمان الشخصي وضرورته. وفي تطبيق أسلوب تجميع التناقضات الظاهريّة يُطرح السؤال: "كيف تحمي الحيوانات، والطيور والنباتات نفسها؟ كيف يمكن لهذه الأفكار والحلول أن تُفيد كبار السن"؟ والقائمة تحتوي على عُلب بخاخات رائحة الظربان، تلبيس جذر السن، وأظافر الطيور أو الحيوانات، (سموم خفيفة)، علبة هواء مضغوط يُصدر صوتاً. محول كهربائي "يزعق" لطلب مساعدة البوليس. السفر في مجموعات فقط، التمويه والتضليل، التنكر بأشكال مختلفة مثل (لباس زي الشرطي)، وغيره.

***الأسلوب الشخصي*** المتشابه جزئياً تصوّر نفسك أنك قطعة من السكاكر أو الحلوى أو الشوكولاته؛ وجالس بهدوء مع

أصدقائك وهم جميعاً قطع من السكاكر؛ وعلى رف من رفوف مخزن أدوية محليّ. طفل صغير دخلَ المخزن؛ ووضع قطعة نقد معدنية على العدّاد وأشارَ بإصبعه إليك. ماذا تشعر؟ ما هي أفكارك؟ صف تجربتك خلال 15 دقيقة التالية. إن الهدف من هذه التمارين هو إعطاء تلاميذ المرحلة الابتدائية تدريباً في تقنيه الأسلوب *الشخصي للمتشابهات* الجزئية والتفكير الإبداعي؛ وبهذه الاستراتيجية وجهات نظر جديدة توجد وتبرز لانخراط الطلبة بتجربة يصبحون بها جزءاً من المشكلة؛ وعادة موضوع المشكلة. ماذا تكون شبيهاً بشيء؟ إذا كنت مفتاحاً فعّالاً للعُلب المعلّبات؟ أو قصة قصيرة جذابة ومشوّقة؟ أو خبرة تعلّميه قيّمة ومُثيرة للأطفال؟

**الجدول 2.10** أسئلة أوسبورن الـ 73 المولدة للأفكار

| |
|---|
| ضع وأضف لاستعمالات أخرى، طرق جديدة لتستعمل كما هي؟ استعمالات أخرى إذا عُدّلت؟ |
| بنِ؟ ما هي البدائل الشبيهة بهذه؟ ما هي الأفكار الأخرى التـي تقترح هذا؟ هل الماضي يُقدم ما يُوازي؟ ماذا استطيع أن أنقل؟ ماذا استطيع أن أُنافس وأُباري؟ |
| عَدّل: التفاف جديد، التصميم، وتغييرات أخرى. |
| كبِّر وفخّم: ماذا تُضيف؟ وقتاً إضافياً، تعددات أعظم أقوى، أعلى، أطول، أكثر كثافة، ذات قيمة أثمن؛ إضافة عناصر ومركبات جديدة، ضاعف، اضرب عددياً وكمياً، بالغ حين يجب ذلك، |
| صغّر وحجّم: ماذا تطرح؟ أصغر، تلخيص وتكثيف، خفض، حذف، الاعتيادي، تقسيم وتجزئة؛ تقرر دون الحد. |
| ضع بديلاً تعويضياً من يكون بديلاً؟ ماذا يكون تعويضاً؟ عناصر أخرى، مواد أخرى، عملية أخرى؟ قوة أخرى؟ مكان آخر؟ أسلوب آخر؟ لهجة أخرى؟ صوت آخر؟ |
| أعد التنظيم بدّل المكوّنات والعناصر تبديلاً داخلياً، نماذج أخرى، عرض وصرَف آخر، تسلسل آخر، تغير مكان السبب والنتيجة، تغير مدى السرعة، تغير الجدول. |
| رتّب بالعكس بدّل الإيجابيات والسلبيات، ماذا عن المعاكسات؛ حوّلها للنهاية، حوّلها من الأعلى للأسفل، بدّل الأدوار عكسياً، بدّل الأحذية، بدّل الطاولات، بدّل الوَجنات، |
| اربط تواصلياً كيف يكون التلاحم والتوصل، إخلط المعادن، تشكيلة، نظم تواصلياً، اربط الوحدات ببعضها، اربط الأهداف ببعضها، اربط الطلبات أو الشكاوي، اربط الأفكار. |

إعادة الطبع تمتّ بموافقة شركة تشارلز سكريبنرس وأبنائه للنشر والطباعة؛ مع ختم شركة طباعة ماكميلان من الخيال التطبيقي للمؤلف أوزبورن OSBORAN وحقوق الطبع والتأليف محفوظة 1963 تشارلز سكريبنرس وأولاده.

***أسلوب التشابه الجزئي الخيالي الوهمي*** إن حلاّلي المشكلات يُفكرون بحلول مثالية ذات خيال وأوهام أسطورية، والتـي تقود إلى أفكار إبداعية وعملية. ويرى المربـي غوردون بأن أسلوب *التشابه الجزئي* الخيالي من منظار التحليل النفسي الفرويدي أنه تحقيق للرغبة؛ مثال أحدهم يسأل؟ كيف يمكن أن نجعل المشكلة تحل نفسها بنفسها؟ كيف يمكننا أن نجعل الآباء يحضرون برغبة جلسة اجتماع البيت المفتوح؟ كيف نوجد الرغبة عند الإدارة التعليمية بتزويدنا بمركز للمواد واللوازم المدرسية والدراسية؟ ومنذ سنوات خلّتْ تساءل مهندسو التصميم، كيف يمكننا أن نجعل البّرادات – الثلاّجات. تجمدّ نفسها بنفسها؟ أو الفرن والمخبز ينظّف نفسه بنفسه؟ كوابح السيارة تعود أوتوماتيكياً لوضعها الطبيعي تلقائياً؟ هذه التساؤلات وإجاباتها هي تطبيقات لأسلوب التشابه الجزئي – الخيالي.

***التشابه الجزئي الرّمزي*** إن النوع الرابع لأسلوب تجميع المتضادات الظاهرية هو *التشابه الجزئي الرمزي* وله أسماء أخرى: *الأزمة المضغوطة* أو *عناوين الكتاب* والقاموس يطلق عليها: *مجمع المتضادّات* ***Oxymoron*** والاستراتيجية هي أن تفكر بكلمتين

لعبارة قصيرة أو "عنوان كتاب" والتـــي تبدو متناقضتين ظاهرياً مثل تعجيل "بعناية وحذر"، "الشدّة اللطيفة"، الأزمة المضغوطة ترتبط بمشكلة مُعينة التـــي تستقطب أفكاراً مثل "تعجيل حذر"، والتـــي يمكن استعمالها من قبل المثقفين أو رجال إطفاء النار لتستقطب أفكاراً للسرعة وسلامة تفريغ مبانـــي واسعة المدرسة. "الشدّة اللطيفة" يمكن استعمالها لتستقطب أفكاراً لتصميم عجلات سيارة؛ مواد شديدة الاحتمال، أو درّاجات صالحة لمسافات بعيدة.

وكتمرين من كتاب التمارين تجميع المتضادّات الظاهريّة *التعليم هو إصغاء*، غوردون، ويوز Gordon and Poze (1972) ويتضمن تشابه جزئي مباشر، تشابه جزئي شخصي، تشابه جزئي رمزي.

1. ما هو الحيوان الذي يمثّل مفهومك في الحرية التشابه؟ (جزئي مباشر).
2. ضع نفسك في مكان حيوان من اختيارك، كن ذلك الشيء! صف ما الذي جعلك تشعر وتفعل بذلك المدى من الحرية (تشابه جزئي شخصي).
3. اختصر وصفك للحيوان الذي اخترته بوضع قائمة للأجزاء والجوانب ذات "الحريّة"، وذات "انعدام الحرية"؛ في حياة الحيوان الذي اخترته.

الأجزاء والجوانب الحرّة ______________________

______________________

الأجزاء والجوانب عديمة الحرية غير الحرّة ______________________

______________________

4. عبر عن كل الجوانب في حياتك الخاصة بكلمة واحدة اجمع الكلمتين واجعل الصياغة بشكل شعر احصر الأزمة بعبارة قصيرة.

______________________ ______________________

______________________ ______________________

______________________ ______________________

5. ضع دائرة حول العبارة القصيرة الأكثر قيمةً عندك؛ واكتب مقالاً حول الحرية، واستعمل أية مواد أمكن تطويرها في هذا التمرين.

إن أساليب تجميع المتضادّات الظاهرية يمكن استعمالها في الصفوف المدرسية لإحدى هَدَفين، تمارين للإبداع، مواد للدروس في تقنيات التفكير الإبداعي.

## الرسم البيانـــي للتطبيق

إن الرسم البيانـــي للتطبيق التنفيذي يُساعد الأطفال الموهوبين في رؤية التطبيق واقعاً ملموساً كخطوة ثانية للتفكير الإبداعي، وكتابع لجيل حاشد من الأفكار؛ وتقييم انتقائي لحل واحد وأكثر وباستخدام الرسم البيانـــي في التطبيق يقوم الطلبة بتحضير كشف يحدّدون فيه *الأشخاص المسؤولين* في تطبيق أجزاء الأفكار، الحد الزمنـــي النهائي *لاتمام العمل* مثال إذا كانت الفكرة الأفضل لرفع الروح المعنوي المدرسية مبيع قمصان فضفاضة رياضية فيكون الكشف البيانـــي في (الجدول 3.10) مناسباً لذلك.

وعلينا أن نلاحظ بأن هناك أكثر من دور واحد *لتقييم* حل المشكلات الإبداعي وفي المثال الحالي ــ الحاضر: الأفكار المبدئية تُقيم طبقاً للمصفوفة في الشكل (السابق 1.10) بعد اختيار الأفكار وتنفيذ المشروع، يأتـــي التقييم تابعاً لذلك ليبين فيما إذا كان المشروع ناجحاً؛ وفيما إذا كان من الأجدى استمراره أم توقّفه.

الجدول 3.10: كشف بيانـــي لتنفيذ مبيعات القمصان الفضفاضة الرياضية.

| | *النشاطات* | *الشخص المسؤول* | *وقت التنفيذ* |
|---|---|---|---|
| 1 | اسأل موافقة على المشروع | رون (ران) | آذار 10 |
| 2 | تصميم قمصان فضفاضة مخطّطة | ميري — روث | آذار 15 -20 |
| 3 | موافقة على التصميم | مجلس الطلبة | آذار 22 |
| 4 | مراجعة بائعين آخرين للقمصان | بارب، جان | آذار 20—15 |
| 5 | توجيه توصيات لمجلس الطلبة | مجلس الطلبة | آذار 22 |
| 6 | طلب القمصان | بارب، جان | آذار 24 |
| 7 | حملة وتنظيم مبيعات الطلبة | تام، ميري، آلين | آذار 22 – 31 |
| | إعلانات ولوحات | باب، آندي | آذار 25 |
| | مقالات الصحافة المدرسية | آليس | آذار 25 -31 |
| | مقالات بالصحافة المحلية | آلين | آذار 28 |
| 8 | بداية المبيعات العملية | تام، ميري، آلين | نيسان 10 |
| 9 | يوم قمصان الطلاب | وان — ميري — روث | نيسان 12 |
| 10 | تقييم نجاح المشروع | مجموعة التحفيز الفكري الأصلية | نيسان 20 |

## دمج الطلاب في النشاطات الإبداعية

إن الإجابة المنطقية المعبّرة للسؤال الآتـــي "كيف يمكننا أن نعلم الإبداع"؟ تقول دمج الطلبة في النشاطات التـــي يتطلبها التفكير الإبداعي وحلول المشكلات. ولقد أصبح مؤكداً أن الاتجاهات والقدرات والمهارات الإبداعية تتقوّى من خلال اندماج الطلاب في نشاطات الابتكار والإبداع.

ولم يكن من قبيل المصادفة أن نجد النموذج الثالث للمربـــي (رينـــزولي ورايز راجع الفصل السابع)، قد تمَحور حول تطوير الإبداع بدمج الطلبة من خلال مشروعات فردية وجماعية بالبحث في مشكلات فعلية، ملحق 1.7 وبه قائمة مفردات ومجالات في الفنون، والعلوم، والآداب وغيرها. والتـــي تحفز لاستقطاب التفكير الإبداعي وحل المشكلات؛ ويوصي المربون بشكل خاص تطبيق تمارين وأساليب *حل المشكلات المستقبلي*، وبرامج جولات ورحلات في الفكر الذي صُمّم لتعليم الإبداع بالإندماج بنشاطاته؛ مع مشكلات فعلية ومشروعات.

وإن على الأستاذ، المُنسّق أن يكون دائماً مُتحفّزاً لممارسة التغير الخلاق وحل المشكلات في المجالات المتاحة وواعياً للفرص التـــي يمكن أن تتوسع بـــ 1997. فهل أن الموسيقى، العلوم، وبرامج الفنون مناسبة، وهل يشجع الطلاب للاندماج في النشاطات الجماليّه والعلمية؟ وهل المصادر المحلية والمُشرفين يستفاد منها لصالح وفائدة التلاميذ؟.

## التعليم الإبداعي، والتعلّم

ذكر المربـــي تورانس Torrance (1977) بأن "الناس عموماً يفضلّون أن يتعلموا بطرق إبداعية". وهذه الطرق تشتمل على الاكتشاف؛ الضبط، الإختبار، وتعديل الأفكار؛ هذا ما ذكره تورانس. إن تعلم الإبداع يأخذ مكانه من خلال عمليات متعددة مثل الإحساس بالمشكلة، الفجوات والنقص في المعلومات؛ تشكيل الفرضيات أو التخمينات حول المشكلة، اختبار الفرضيات

لتفتيح وتصحيح الفرضيات، ثم إيصال النتائج للمعنيّين بها فالمشكلات تزيد التوتّر، وبنفس الوقت تحفز المتعلم لطرح أسئلة، وافتراض تخمينات واختبار صحة أو خطأ تلك التخمينات؛ وتصحيح الأخطاء وتعديل الاستنتاجات إذا كان ذلك ضرورياً.

وبعض الاقتراحات للتعليم الإبداعي تتضمّن الآتي،

بلّغ الآخرين بتواصل فعّال أن الأستاذ من أجل الطالب؛ وليس ضدّاً لهُ.

شجّع واسمح للمشروعات ذات المبادرات الذاتية للطلبة.

دَعّم وعَزّز استقلالية الطلاب الواقعية تحت التبعية لأقرانهم أو الانقياد للضغوط.

اسمح للطالب بإبراز النجاح لديه، وتحديداً في المجال الذي يمكنه تحقيق النجاح فيه.

احترام الطاقات المحدودة لمن هم دون مستوى الوسط.

لا تخدع نفسك وتعمي في درجات اختبار الذكاء وحده؛ فدرجات التلاميذ لم تُخبر القصّة كاملة.

لا تدع الضغط للتقييم يأخذ دوماً اليد العليا والأولوية.

شجع التفكير المتعدّد المتشعبّ.

لا تخف من الخروج قليلاً عن الجدول والبرنامج الجامد لتحاول شيئاً مختلفاً بعض الشيء.

وقد لخص المربيان (تورانس، وميلر 1981, 1995) بعض مؤشرات التعلم الإبداعي الذي يعود بالفائدة على التعليم الإبداعي، والتعلم؛ وهي تتضمّن، الحافز المتطور المتوثّب، التحفّز وحالة التعبئة الواعية، حب الاستطلاع، التركيز والإنجاز، المناخ المتوقّد يقظة وإثارة التواصل بين النشاطات ومناخي المناهج، مهارات تواصلية متطورة في الأفكار والمشاعر، صراحة ووضوح لا غموض في الأفكار والرسوم والقصص المعبّرة وغيرها، ثقة عالية بالنفس ومتطورة، نمو إبداعي وتعبير ابتكاري، تخفيض السلوك غير المنتج، بعض المشكلات السلوكية، كالمشاكسة والعنف واللامبالاة، ازدياد اهتمام بالمدرسة والتعلم وتحسين المهنة والعمل. التدريب والتعليم لمهارات الإبداع اللذان يشكلان تغييراً نوعياً عند التدريب والتعليم سواءً كانوا متفوقين أو أقل مستوىً من ذلك.

إن التدريب على الإبداع والتعلم الإبداعي يبرر الفرق تماماً بين الطلاب الموهوبين والعاديين وحتـــى الطلاب المضطربين.

## الخلاصة

إن الإبداع يمكن أن ينمو ويزداد؛ والكثير من المدّرسين أدخلوا نشاطات التدريب الإبداعي إلى صفوفهم الدراسيّة.

وإن الأهداف للتدريب على الإبداع تتضمنّ: تنمية الوعي الحسي الإبداعي الوجداني، والاتجاهات التـــي تساعد الطلبة على فهم الابتكار والإبداع. تقوية القدرات الإبداعية، تعليم التقنيات الإبداعية، دمج الطلبة في نشاطات إبداعيّة.

إن الوجدان والضمير الإبداعي، والاتجاهات الإبداعية تتضمن الدراية والوعي بالإبداع، تثمين وتقدير الإبداع؛ استعداد وتأثر مُسبق بالإبداع، إرادة لتقبل الأخطاء؛ وغيرها. ويمكن للمعلم تقوية وتعزيز سمات الشخصية الإبداعية مثل الثقة، حب الاستطلاع، المبادرة والمخاطرة، الدّعابة والمزاج المرح، اهتمامات فنيّة، بناء مناخ إبداعي، رفع مستوى الوعي بالحواجز التـــي تسد الطريق أمام الإبداع.

وإن مساعدة الطلبة في فهم الإبداع تشتمل على دروس حول أهمية الإبداع، خصائص وسمات المُبدعين؛ القُدرات الإبداعية، نظريات الإبداع، اختبارات الإبداع، تقنيّات الإبداع، الحواجز والصعاب المانعة لتحقيق الإبداع، المبادئ الهامة للإبداع.

وهناك العديد من التمارين لتقوية القدرات الإبداعيّة؛ مثل الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية نحو المشكلات، تعريف وتحديد المشكلات؛ التخيّل البصري، التفكير المُتشابه، وغيرها. وقد اقترح المربـي شال كروس Shall cross تمارين مرتبطة بمجالات ومواد مُحدّدة. وكُتب التمارين المؤلفة من المربـي ستانيش (الكتابات الشعرية)، تمارين ابتكارية.

تقنيات الإبداع الشخصي عادة تنطبع بمؤثرات مُسبقة وتُستعمل من قبل كل شخص مُبدع مُنتج؛ والأمثلة على ذلك كانت مُقتبسة من العلوم، الفنون، والموسيقى، والسياسة، وأفلام الكرتون؛ والسّخرية، والمسرح، وصناعة السينما والكوميديا الفكاهية.

ومن الممكن مُساعدة الطلاب لتطوير تقنيّات الإبداع الشخصي، من خلال شرح وتوضيح التقنيات التـي طُبقت من الآخرين، وأيضاً يُساعد التلاميذ بتعليمهم من خلال استراتيجيات حل المشكلات، كالنظر في المؤثرات المُسبقة المرتبطة بالحلول؛ والعمل من خلفيّات تبدأ بالهدف المثالي، الاندماج بالنشاطات الإبداعية؛ إرشاد من اختصاصين مُبدعين يستعملون تقنيات ابتكارية.

إن تقنيات التفكير الإبداعي المتميّزة الأساسية هي عموماً مادة تعليميّة في دورات وورشات العمل للمهارات الإبداعية.

إن التحفيز والاستثارة الفكرية يرتكز على حكم شخصي. أما التنوع والتعدّد فيتضمن استثارة فكرية معاكسة؛ قف وتحرك تحفيز فكري؛ والنموذج الـ 66 الخاص بالمربـي فيليبس.

نموذج الخطوات العلمية ويمكن مُساعدة الطلاب بتعليمهم تقييم الفكرة؛ بواسطة جدول هيكل معياري.

وإن تقنيّة وضع قائمة منسوبة ومُخصّصة تأخذ شكلين، تعديل مشكلة هامة ونسبتها لما ترتبط به، تحويل نسبتها من موقف لآخر، والتـي نسميّها التفكير ذو التأثير المُسبق بمؤثر معين.

وإن التركيب المورفولوجي البنائي هو امتداد لما يُنسب ويُعزى كتعليل لقائمة؛ وهيكلية مرجعية لجداول تكون مصدراً للمتعلم لتوليد الأفكار.

وقد وضع المربـي أوزبورن Osborn قائمة لأسئلة حول "الفكرة مؤلفة من 73 بنداً" ليضع المُجيب أمام كل سؤال إشارة Checklist للتمرين على المهارات الإبداعية في حل المشكلات.

وهناك أربعة أساليب ذات تعدّد متضمنة تشابهاً جزئياً مُباشراً؛ تبحث عن طرق لمشكلات متشابهة. وقد تم حلّها في الطبيعة، والتشابه الجزئي الشخصي؛ حيث وُجدت أفكار عن طريق بروزها كموضوع لمشكلة أو عمليّة، أو تشابه خيالي والتـي تجعل الشخص المفكر ينظر بشكل غير طبيعي أو لنتيجة؛ وربما كمثالي في حل المشكلات، أو تشابه جزئي رمزي؛ مستعملاً كلمتين متعاكستين كمُعضلة لاستثارة نظرة جديدة واستقطاب لأفكار جديدة.

إن الاندماج في نشاطات إبداعية كالمشروعات المستقلّة وحلول المشكلات المستقبلية؛ والجولات الفكرية التأملية؛ هي هامة لتطوير القدرات الخلاقة والمهارات الإبداعية.

وفي منظار المربـي تورانس يتضمن التعليم الإبداعي والتعلم الخلاّق الاكتشاف، وطرح التساؤلات، والاندماج بالخبرات والتجارب، واختبار الأفكار، ونشاطات أخرى. إن التعلم الإبداعي يشتمل على الإحساس بالمشكلة، تشكيل الفروض والتخمينات؛ إجراء الاختبارات، التنقيح والتصحيح والإعادة؛ إعادة اختبار الفُروض، وتوصيل النتائج إلى المعنيين.

أما التوصيات والاقتراحات، لتعليم إبداعي، فيتضمّن حماساً عالياً عند المدرس؛ قبول الفروق الفرديّة؛ تشجيع المبادرات والمشروعات الفرديّة؛ النظر ما وراء نتائج اختبارات الذكاء وأرقامها؛ تشجيع التفكير المتشعب ذي الأبعاد المتعددة؛ وغيرها.

إن التعلم الإبداعي يكون نتيجةً لدافع وحافز مُتطوّر؛ وإنجاز وابتكار، وثقة بالنفس، واتجاهات مدرسية؛ وغيرها.

# مصطلحات الفصل العاشر

| الإنكليزية | العربية |
|---|---|
| Aesthetic | جَمالي |
| Analogical | المتشابه |
| Analogical Relationships | علاقات متشابهة |
| Analogy | تشابه جزئي |
| At Once | حالاً |
| Attitudes | الاتجاهات |
| Attribute Listing | قائمة السجايا المنسوبة |
| Augmented | ازدادت، تكاثرت، نمت |
| Awareness | الوعي والدراية |
| Axis | خط تقاطعي |
| Backward | العمل من النهاية للبداية |
| Ballerinas | الرقص في البالية |
| Ban | يُحرِّم، يُلغي |
| Bargaining | التفاوض مساومة |
| Bark | نُباح أو عُواء |
| Bass | نوطة موسيقية |
| Bible | الإنجيل |
| Bill | فاتورة |
| Boredom | المَلَلْ |
| Brainstorming | الاستثارة العقلية |
| Brushing | فرشاة تنظيف |
| Candy | سكاكر، شوكولاته |
| Cells | خلايا/ خانات |
| Character | الشخصية التمثيلية، السمات، الأخلاق |
| Checklist | قائمة أسئلة وبنود لوضع واختيار إجابات صح أو خطأ عنها |
| Class | صف/طبقة |
| Closure | نهاية، ختام استنتاج |
| Columnist | له خانة وعمود لرسم أو كتابة |
| Columns | خانات |
| Combination | الترابط |
| Combining | جمع، ربط |
| Conformity Pressures | ضغوط التبعيّة |
| Contemporary | المعاصرين |
| Context | سِياق |

| | |
|---|---|
| Coping | التكيّف |
| Creative Environment | البيئة الإبداعية |
| Creative Thinking | التفكير الإبداعي |
| Creativity Atmosphere | المناخ الإبداعي |
| Criticism | النقد |
| Chronic Fear | خوف مزمن |
| Cube | سطح مُكعّب |
| Cultural Blocks | حواجز حضارية ــ ثقافية |
| Curtain | السّتار |
| Dead End | نهاية لا حياة بها ولا جدوى منها |
| Deduce | يستنتج، يستخرج |
| Deferred Judgment (Delayed) | الحكم المؤجل |
| Deliberately | مقصود ــ بقصدْ |
| Demystifies | تزيل صعاب الفهم |
| Divergent Thinking | التفكير المتشعّب المتعدد الأبعاد |
| Dot Style | أسلوب النّقاط |
| Drums | الطّبول |
| Emulate | ينافس/ يُباري |
| Endless | بدون نهاية |
| Epic | بطولي |
| Eternity | الأبد |
| Evaluation | التقييم |
| Experts | خُبراء |
| Extraordinarily | بشكل مُتميّز |
| Forehead Ideas | الأفكار القادمة عن بُعد |
| Farfetched | غير طبيعي |
| Fate | المصير، القدرة |
| Fiddle | ربابة موسيقية/ أهْمَل |
| Field Trips | الزيارات الميدانية |
| Flavor | النكهة الطيّبة |
| Flavor | النكهة |
| Freewheeling | الحركة المرنة الُحرّة |
| Frustration | الإحباط |
| Galloping | السّباق الرياضي ــ هرولة |
| Grabbing | التقاط خطف |
| Graceful | جميلة/ ساحرة |
| Greed | طمع وشجع |
| Guilty | مُذنبون |

| | |
|---|---|
| Harlequin | ذات ألوان متعدّدة |
| Health | صحة |
| History Events | الأحداث التاريخية |
| Hit chike | التشابك |
| Home Arts | تدريب تدبير منــــزلي |
| Hoods | مُخادعين/ طراطير |
| Horn | بوق أو قرن |
| Humor | الروح الإنسانية والدّعابة |
| Humorist | ذو روح إنسانية |
| Improvement | التحسين |
| Improving | تحسين، تطوير |
| In Fact | حقيقةً |
| Incorporates | يندمج في |
| Indeed | في الحقيقة |
| Ingredient | العناصر المركّبات |
| Inherently | فطريّة |
| Integrate | يدمج |
| Involvement | اندماج ومشاركة |
| Items | بنود |
| Joggers | ممارسو الركض الرياضي |
| Lawnmower | آلة قطع حشيش الحدائق |
| Leaves | أوراق الشجر |
| Like hood | احتمال |
| List | قائمة |
| Marketing | التسويق |
| Matrix | هيكل، نموذج جدولي |
| Matrix | مصفوفة جدول |
| Matrix | مصفوفة جدول خانات تسجيل مُتقاطعة |
| Measurable Growth | نمو مُقاس |
| Melody | إيقاع موسيقي ـــ لحن مُطرب |
| Melody | لحن موسيقي عذب |
| Memorable | مشهورة ذات ذكرى |
| Mythology | الأساطير |
| Minify | صَغِّر وحجّم |
| Modifications | تعديلات |
| Modifying | تعديل |
| Morale | الروح المعنوية |
| Morphological Synthesis | الدمج المورفولوجي (البنائي) |

| | |
|---|---|
| Multiple Choice Exams | امتحانات متعددة الخيارات |
| Mystery | غامض |
| Novel(s) | الروايات |
| Nutritional Value | القيمة الغذائية |
| Odyssey of The Mind | جولات وتأملات فكرية |
| Ordeal | محنة، شدّة |
| Ruled Out | يُحذف |
| Oven | مخبز، فرن |
| Packaging | حزم الرزمة |
| Paper Bag | كيس ورق |
| Paradoxes | متناقضات ظاهرية |
| Parallel | مُوازي |
| Paste | معجون |
| Permanent | مُستديمة |
| Personal Growth | النمو الشخصي |
| Personal Safety | الأمان الشخصي |
| Physical | جسدي |
| Plan | يخطط |
| Playfulness | روح المرح |
| Plots | مسرحيات وروايات وقصص |
| Pointillism | التنقيط |
| Portray | يرسم، يُصوّر |
| Potentials | الطاقات |
| Power | نفوذ وقوة |
| Pre - Mature | المُبسترة غير الناضجة ـــ السابقة لأوانها |
| Predis Positions | مؤثرات مُسبقة |
| Predisposition | تأثير مُسبق |
| Preposterous | مُستحيلة |
| Prerequisite | الشرط المُسبق |
| Principles | المبادئ |
| Problems | مشكلات |
| Product | الناتج |
| Products | إنتاج |
| Professional Comedians | الكوميديّون المحترفون |
| Profitable | مفيدة، مثمرة |
| Psychiatrist | طبيب نفسي |
| Psychological Safety | الأمن النفسي |
| Punch | ثقب ـــ لطمة، مثقب |

| | |
|---|---|
| Quantity | الكمية |
| Relatively | نسبياً |
| Resisting | معارضة، رفض، رقابة |
| Reverse | التوجه المعاكس |
| Ride | رُكوب |
| Rocks | الصخور |
| Running | الجري ــ الركض |
| Same | نفس |
| Satire | السّخرية |
| Scenes | المشاهد والفصول |
| Scores | مجموع النقاط |
| Scribe | يُسجل، يكتب |
| Shape | شكل |
| Size | حجم |
| Sketch Book | كتاب ولوحات رسوم |
| Soap opera Series | مُسلسل درامي أو تلفزيوني |
| Social Expectations | التوقعات الاجتماعية |
| Sock | جورب قصير أو سكّة محراث |
| Spinning | دوران حول نفسه |
| Spontaneously | بعفويّة |
| Stages | مراحل |
| Stifle | تخنق |
| Straw | قشة تبن |
| Stretching Relaxing | استرخاء |
| Strips | خطوط |
| Subway | قطار تحت الأرض |
| Suntan | سُمرة الجلد من حرارة الشمس |
| Survival | البقاء ــ الناجي |
| Synoptic | مُتعددة |
| Synoptic | تجميع المتضادات ظاهرياً |
| Team(s) | فريق |
| Teeth | الأسنان |
| Temporary | مؤقتة |
| Texture | الحياكة والنسيج |
| Thin | رقيق |
| Thinking | تفكير |
| Threatened | هَدّد |
| Thrill | بهجة ولذّة |

| | |
|---|---|
| **Tickle** | **يُدغدغ** |
| **Trademark** | **الشّعار والعلامة التجارية** |
| **Traditions** | **التقاليد** |
| **Tunes** | **ألحان** |
| **Uninhibited** | **عفوي غير قسري** |
| **Vandalism** | **التخريب** |
| **Vander** | **التخريب** |
| **Villainy** | **النذالة** |
| **Wanted** | **مرغوبة** |
| **Weeds** | **نباتات طفيلّية** |
| **Wizard** | **ساحر أو جذّاب** |
| **Writers** | **الكُتّاب** |
| **Zany Ideas** | **الأفكار المُمتعة المثيرة للفكاهة** |

# تعليم مهارات التفكير

## TEACHING THINKING SKILLS

*"علينا أن نعتقد ونُصدّق بأن كل طالب يملك القدرة على التفكير؛ وليس الطلبة الموهوبين فقط. دع تلاميذك يعرفوا بأن التفكير هو – هدف – اخلق المناخ الصحيح واجعله نموذجاً".*

جيمس الفينو James Alvino ( 1990)

إن تعليم مهارات التفكير أصبح هدفاً رئيسياً في مدارس الولايات المتحدة كافةً. (سوارتس، بيركيتز Swarts and Perkins 1990). وفي الحقيقة؛ يمكننا القول أن تعليم مهارات التفكير لجميع الطلاب يشكل المحور والعمود الفقري للإصلاح التربوي المعاصر؛ والمُتجدد؛ وهو مؤشر مؤكد على شعبيّة المفهوم الجديد ككلمة ساخنة تجذب الانتباه لمهارات عالية المستوى في التفكير.

ويرغب المدرّسون في المدارس الحالية في تحسين قدرات الطلبة ليتمكنوا من – المقارنة، والتصنيف، والتحليل، والتخطيط، ورؤية العلاقة بين السبب والنتائج، والقيام باتخاذ قرارات صائبة سديدة، واستدلالات واستنتاجات؛ (روس، سميث Ross and Smyth 1995). فنحن نريد أن يُفكر الأطفال بطريقة نقديّة ومنطقيّة وتقييميّة؛ كمصداقيّة الرسائل الدعائية التـــي يُطلقها البائعون أو السياسيون وغيرهم، والتـــي كثيراً ما يغلب عليها أو تتصف بالتحيّز. والمصالح الشخصية، (ليمان Lipman 1991).

وبما أن طاقات الموهوبين تتطلع إلى مُستويات عُليا للتطوير، تربوياً وحُرفياً؛ لهذا جاء تعليم التفكير ومهاراته؛ ليكون له مكانه الخاص في مناهج تربيتهم.

وهناك (ثلاثة أساليب) رئيسية لتعليم مهارات التفكير؛ يتناولها هذا الفصل:

- تقوية مهارات التفكير وقدراته عن طريق التدريب والتمارين: (أسلوب واتجاه غير مباشر).
- مُساعدة الطلاب ليتعلّموا استراتيجيات شعورية واعية ومقصودة للعقلنة السببيّة، وحلول المشكلات؛ والتفكير النقدي: (أسلوب مباشر).
- تنمية فهم الطلاب، للعملية الفكرية الخاصة بهم وبغيرهم؛ فيما وراء التفكير في عملية التفكير بالتفكير.

وسوف نتأمل بإمعان في قوائم مُتعدّدة وتصنيفات؛ لمهارات التفكير التـــي تساعد في صوغ مناهج خاصة بها. وسنُراجع تصنيفات المربي (بلوم Bloom) في مستوياته التربوية العليا ذات الأهداف: التطبيقات، التحليل، التركيب، التقييم، والتـــي تشكل دليلاً إرشادياً ثابتاً رفيع المستوى لتعليم مهارات التفكير. وقسم بارز في هذا الفصل يتناول (تعليم التفكير النقدي)؛

وهي مهارة ضعيفة عند الكثيرين من الأطفال والكبار. وسنراجع أيضاً برامج وكتباً للتمارين طبعت بنوعيّة فائقة حول مهارات التفكير، والتـــي يمكن استعمالها؛ مثل: – برنامج الانسحاب أو ترك المرحلة الابتدائية، صف التفكير في المرحلة الثانوية. وأخيراً، سننظر في معايير اختيار مواد ونشاطات للتدريب وانتقائها في مهارات التفكير.

## قضايا

إن ثمة تقديماً تمهيديّاً؛ والقضايا التالية تختص وترتبط في تعليم المهارات الفكرية:

• *هل تصب إرشادات ومضامين مهارات التفكير في مواد دراسية قائمة؟* أم تُعلّم كمادة دراسية منفصلة؛ أم تجمع بين الجانبين، وتدمج مهارات التفكير في المناهج القائمة وهذا ما يحظى بقبول الأساتذة والإداريين. إن وجود – مادة منفصلة – ومكان لها قد يطرح مُشكلة. وإن مهارات اللغة، والعلوم، لها أماكن منطقيّة لتُعرّف وتذيع مهارات التفكير ذي التشابه (الجزئي)، التقييم وغيرها.. (دي بونو De Bono 1983). ومعظم المربين يوصون بالدمج في إدخال مهارات التفكير إلى المواد القائمة حالياً؛ وأيضاً تعليم عملية (التفكير) كموضوع مُستقل مُنفصل أو دورة تدريبية خاصة. وقضية أخرى تطرح التساؤل الآتي:

• *ما المضمون والمهارات التـــي تكون منهجاً لتعليم الطلاب للمهارات الفكرية في أعمار زمنية مختلفة؟* ونحن نعرف أن الأطفال الفتيان يفكرون بشكل مُحدد محسوس مادي؛ بينما الطلبة الأكبر سنّاً يفكرون تفكيراً مُجرداً. ويتوجه المربون لاختيار المهارات في إطار احتياجات الطلاب وقدراتهم، وإعطاء اهتمام خاص بأسلوب التعليم الخاص بالطلاب، ونوعية المادة الدراسية. وقد أوصى المربي (رايز Reis 1990) من خلال مشروع استغرق ست سنوات من جهود تربوية؛ أوصى واقترح المهارات الفكرية في ضوء الجدول (11-1).

**الجدول (11-1): تقديم مهارات التفكير لصفوف ومستويات مختلفة**

| | |
|---|---|
| الصفوف الابتدائية المبكرة: الروضة إلى الصف الثاني | *التفكير الإبداعي* – الاستثارة والتحفيز الفكري مع مهارات الطلاقة اللفظية، المرونة، الأصالة، تمارين الشرح الإفاضي التفصيلي، التخيل المُوجّه. |
| | *التفكير المنطقي والنقدي* – المقارنة والتفكير المقارن، التفكير التبايني المتضاد؛ التصنيف، النماذج والتعبير المجازي الشكلي المعتمد على الرسوم والصّور وعلاقاتها. |
| الصفوف المتوسطة – الابتدائية: الصف (3-4) | *حلول المشكلات الإبداعية، واتخاذ القرار* – نموذج حل المشكلات الإبداعي CPS، حل المشكلات المستقبلي. |
| | *التفكير المنطقي والنقدي* – التفكر القياسي المنطقي، والطرحي الإسقاطي الاستنتاجي، التفكير المتشابه جزئياً؛ والتعلم لتعلم المهارات. |
| الصفوف الأعلى مستوى من المتوسطة والابتدائية: الصفوف (5-8) | *التفكير المنطقي والنقدي* – التعليل والتفسير؛ الاستدلال، وضع الافتراضيات، تحليل الدعايات والآراء المتحيّزة. |
| | *المهارات ما وراء المعرفية* – العقلانية، التخطيط؛ الرقابة التسمية والترشيح، التقييم. |

1990 مُقتبسة من المربي (رايز Reis).

• *كيف يمكن تعليم (مهارات التفكير) بأحسن طريقة؟* وقد ذكر المربي (ألفينو Alvino 1990) في هذا السياق أن تعليم مهارات التفكير قد يبدو لبعضهم تعديلاً طفيفاً في نماذج التعليم، مثل: طرح المزيد من الأسئلة، التـــي تستقطب اهتمام

الطلاب لتطبيق التركيب والتحليل والتقييم أو التفكير بطريقة نقدية وإبداعية، مع إيجاد نماذج لعادات تفكير جيّدة. وينظر أساتذة آخرون لتعليم مهارات التفكير بأنها خلق صفوف تفكير متضمّنة تغييرات جذرية في تعليم وتوقّعات للطلبة. وذكرت المربية (رايز Reis 1990) أن الأمر ليس بالكثرة والكم؛ فالطلاب الذين يتعلمون مهارات فكرية أقل وبعُمق هم الذين يكونون الأفضل. وقد أوصت المربية: رايز الأساتذة بتقديم القليل النوعي من المهارات؛ ويكون التعليم خطوة خطوة؛ ويعرض الأستاذ المواد واستعماله في مضمون المجال أو المشروع، ويجعل الطلبة يطبّقون كل مهارة عدة مرات في أثناء العام الدراسي.

ويمكن تعليم مهارات التفكير بإحدى طريقتين: ترغيبية – استنتاجية: أمثلة في البداية، ثم تُعلّم القاعدة أو المبدأ. – مباشرة: القاعدة أو المبدأ أولاً، ثم الأمثلة. (بـيـير Beyer 1988) خطّة درس: (راجع القائمة: (11-1) بـيـير).

• كيف يتم تقييم التمكّن من المهارات الفكرية؟ إن اختبارات التحصيل والإنجاز الاعتيادية (الحالية) لا تُقيم التمكّن من المهارات الفكرية. لكن بعض الكتب ذات التمارين المتخصصة بالمهارات الفكرية توجد فيها اختبارات محدّدة لذلك. وهناك ثلاثة اختبارات ذات مصداقيّة للمهارات الفكرية. – اختبار (كورنل) للتفكير النقدي Cornell Test – اختبار (روس) للعمليات العقلية العالية Ross Test – اختبار (نيوجرسي) للمهارات الفكرية New Jersey Test. والمشكلة أن هذه الاختبارات قد لا تقيس ما تعلمه الطلبة وإذا لم تُنتج الاختبارات تحَسّناً في المهارات الفكرية التـي لم يتم تعليمها؛ فإن التعليم والبرامج كل ذلك يصبح في موضع مُعرّض للشك.

• كَمْ من الجهود التعليمية للمهارات الفكرية تُعلّم لتكوين اتجاهات وسمات وخصائص؟ إن بعض المهارات الفكرية غير مُنفصلة عن خلفيات الشخصية والتعلم السابق للطالب مثل: الاحترام كبرهان، الرغبة في البحث عن أسباب وبدائل، الرغبة في ضبط الأحكام الشخصية وبحيث تتوافق مع الحقائق؛ الانفتاح الذهني والتسامح مع الغموض؛ (آلفينو، وليبمان 1991 Alvino and Lipman) – الإبداع والضمير (ديفيز Davis 1992).

## التعليم غير المباشر، والمباشر وما وراء التفكير العقلاني

### التعليم غير المباشر للمهارات الفكرية

### تقوية القدرات بالتمرين والممارسة

يمكن تعليم مهارات التفكير بطريقة مقارنة وثابتة وغير مُباشرة بالتمرين والممارسة، كما نفعل في تقوية الحساب ومهارات الطباعة على الآلة الكاتبة. مثال: – يمكن للمعلم تقوية مهارات التصنيف بالإرشادات الدراسية؛ وممارسة مشكلات تصنيف، تتضمّن: تصنيفات مُتعددة، وتصنيفات، فرعية؛ وبشكل مُماثل: يمكن للمعلم تعليم (التفكير المتشابه جزئياً) باستعمال تمارين مُبسطة: (كلب، قطة، حيوان ذي أنياب، ___؟ نوعيات.

وبالإضافة إلى كتب التمارين الخاصة؛ فقد أوصى المربون أمثال: (كوستا، لويري، شوارتز، وبيركينـز Costa, Lowery, Swartz and Perkins 1990,1989, 1986). أوصَوا الأساتذة بإبراز مشكلات وطرح أسئلة، مثال: الأساتذة يمكن أن يسألوا: لماذا، ماذا إذا؟ وكيف؟ وليس فقط أسئلة: ماذا؟ ويمكن للأساتذة تحضير طلاب يبحثون في مُعضلات، وإشكاليات؛ وتناقُضات. ويمكن للأساتذة أن يسألوا الطلبة أن يُقارنوا؛ ويُصنّفوا ويُقيّموا، ويجلوا المتشابهات؛ والفروقات المختلفة، وإيجاد العلاقات ذات التشابه الجزئي، ويطرحوا مبادئ، ويقيّموا وغيرها.. ويمكن للمعلمين تأليف وابتكار تمارين خاصة بهم أو الاستفادة من كتب التمارين المطبوعة. – صندوق المشكلات هو فكرة جيّدة لاستنفار أذهان الطلبة لاقتراح مشكلات

للبحث والنقاش. وإن خلق صف تحريضي للتفكير يُقدّم مكاناً للطلبة يقضون فيه وقتاً لمشروعاتهم واهتماماتهم المفضّلة.

**القائمة (11-1):**

---

**خطة درس مهارات التفكير**

أوصى (بـيـر Beyer 1988) بإطار لتعليم مهارات التفكير مؤلف من ست خطوات: وإن الاستراتيجية مُصمّمة لتوجيه الطلبة نحو – الاستقلالية – واستعمالها في مهارات التفكير وسياقات وسائل الإعلام؛ ومن خلال قراءة الخطوات علينا الاهتمام بتعليم مهارات التفكير مثل المقارنة؛ إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج؛ أو التخطيط.

1. *تقديم المهارة:* إن نقطة البداية في ترويج التوعية ما وراء التفكير العقلاني؛ حول كيفية عمل المهارة؛ هي: دور المعلّم في كتابة (اسم المهارة) على السبّورة؛ مما يُثير نوعاً من المترادفات و التعريف من طلاب الصف، أو إعطائهم التعريف والمترادفات ثم سؤالهم إعطاء أمثلة مع تحديد مكان استعمال تلك الأمثلة من الطلاب داخل أو خارج المدرسة.

ومع استخدام الأسلوب الترغيـبـي – الاستنتاجي، المثال ثم القاعدة، يقوم الطلبة أولاً بالتمرين باستعمال المهارة ثم يناقشون التطبيق الذي قاموا به مع نوع من التأمل في المرتبط وغير المرتبط في مظاهر المهارة. ويحاول الطلبة تطبيق المهارة مرة ثانية ثم يربطون بشكل دقيق ومُتميز الخطوات الأساسية والقواعد المهمّة.

*الأسلوب المباشر*، القاعدة ثم الأمثلة، يمكن استعماله مع مهارات تفكير أكثر تعقيداً مثل: التخطيط. وتابع للاسم، والمترادفات، والتعريف، والأمثلة كما سبَق؛ يمكن للأستاذ أن يشرح للطلبة الخطوات التـي يستعملها الخبير لتطبيق وتنفيذ المهارة مع إبراز – المبادئ، المعايير، القواعد. وعلى الأستاذ إظهار نماذج للمهارة، مُشيراً إلى الملامح الهامة والعملية الإجرائية، ثم يقوم الطلبة بالتدرّب على المهارة. وأخيراً يناقش المشاركون كيف تعمل المهارة والقواعد التـي تقود عملية التنفيذ والتطبيق.

2. *إرشادات للتطبيق:* تبدأ دُروس مُتابعة مع تقديم آخر للمهارة وتغطّي الاسم، المترادفات، التعريف، والأمثلة كالخطوة الأولى السابقة. ويقوم الأستاذ والطلاب بمراجعة ما يعرفونه سابقاً عن المهارة؛ وقضاياها؛ وخطواتها؛ وقواعدها. وكنتيجة لهذه البداية يمكن حذف المقدّمة والمراجعة تدريجياً من جلسة الإرشاد التطبيقي. ويقوم الطلبة بتطبيق المهارة على النوع نفسه من البيانات كما كان في الدرس التقديمي، ثم يعكسون مشاعرهم حول تنفيذ المهارة والخطوات.

3. *التطبيق بالتوجه الذاتي:* هذه الخطوة يقود بها الطالب نفسه بنفسه ولا تعتمد على توجيه أو إرشاد خارجي، الطلبة يختارون، ويستعملون المهارة التـي تعلّموها؛ وبعض التطبيقات تشتمل على أسئلة الأستاذ؛ كشوف عملية لتوظيف تلك المهارة المكتسبة بالتعلم، حوار ومناقشات حول موضوعات جدلية وفيها درجة من السخونة؛ كتابة مقالات أو فقرات، كتابة إجابات لإنهاء الفصل؛ أسئلة حول التفكير النقدي أو أي بحث آخر أو نشاطات استكشافيّة.

وذكر المربي (بـيـر 1988 ص 227)؛ بأن ثلاثة دروس أو أكثر يحتاجها الطلبة بفترات متفاوتة ليتمكنوا من تحديد التفوّق في تطبيق المهارة الخاصة بهم وبطريقتهم الخاصة.

4. *التحويل والتوسع والإفاضة في المهارة الفكرية:* نظراً لأن المهارة الفكرية لا تتحول أوتوماتيكياً؛ فإن واجب المدرّس توعية الطلاب على كيفيّة تطبيق المهارة في مواد دراسية مُتعددة وسياقات مُختلفة. وعلى المدرّس مراجعة المعرفة السابقة للطلاب في المهارة المحددة المطروحة وبعدها يتم عرض المهارة وتنفيذها في سياق جديد؛ وبعد التطبيق يُناقش الطلاب ما قاموا به.

5. *التطبيق الموجه للمهارة سياق جديد:* لتدعيم التعميم وهو، مبدأ تربوي تعليمي؛ يندمج الطلاب في مزيج من تطبيقات المهارة في السياق الأصلي للمهارة ثم في سياقات جديدة: تقديم، مراجعة، تطبيق، ردود أفعال نقاشيّة وآراء عاكسة للمشاعر.

6. *استعمال المهارة باستقلاليّة:* هذه النقطة تتشابه مع النقطة الثالثة في التركيز على أسئلة الأستاذ، وأسئلة التمارين الوَرقية، والمناقشات الحواريّة، والمقالات والأسئلة التـي تكون بنهاية الفصل أو الدرس ونشاطات استكشافية أخرى. والممارسة تكون للسياق الأصلي ولمواد جديدة، واتصالات إعلامية أو سياقات جديدة.

ومن زاوية المثاليات، يقرر الطلاب في نهاية المطاف نوعية العمليات المناسبة وينفذونها.

---

ويمكن للأساتذة طرح نماذج لمهارات التفكير المُطابق المناسب بأسلوب التفكير الصريح العالي الصّوت بينما هم يُحلّلون ويُقيّمون أو يفكرون أو يُبدعون.

**التعليم المباشر: معرفة السبب: لماذا؟ متى؟ وكيف؟**

هناك مهارات فكرية كثيرة مُعقّدة يمكن تعليمها بشكل مباشر؛ كتقنيات واعية محسوسة للتفكير والتعامل مع المشكلات، (كوستا، لويري Costa and Lowery 1989) مثال كما سنرى؛ التفكير النقدي يمكن تعليمه؛ من خلال مساعدة الطلاب لتقييم: التحيّزات، المؤهّلات، القدرة على الملاحظة؛ التفحّص سواء كانت المقولة هي افتراضاً أم رأياً، والتقييم فيما إذا كان هناك استنتاجات تتبع بالضرورة. وإن مهارات التفكير الإبداعي يمكن تعليمها بطريقة مباشرة؛ وكمثال: يمكن مساعدة الطلاب ليتعلموا حتى؟ وكيف يستعملون؟ (نموذج: حل المشكلات الإبداعي CPS) واستثارة التفكير وتحفيزه وتقنيات إبداعية أخرى للتفكير؛ (ديفيز 1992). وإذا كان ثمة احتمال لتعليم مهارات التفكير؛ فإن أسلوب التعليم المباشر جوهري وأساسي.

وهناك واحد من البرامج الجديرة بالذكر (للتعليم المباشر) وتعليم مهارات التفكير المعقد على يد المربي (إدوارد دي بونو 1973) وهو برنامج تفكير اسمه: Cognitive Research Trust (CoRT). ويتألف من تمارين ودُروس؛ لتعليم مهارات مثل: التقييم، الاهتمام بوجهات النظر الأخرى، التخطيط؛ تحديد الأولويات ووضعها؛ وكثير من المهارات الأخرى المحسوسة الواعية، واستراتيجيات فكرية مقصودة. ويتم من خلالها مُساعدة الطلاب لفهم كل مهارة و: *(لماذا؟ ومتى؟ وكيف يمكن تطبيق المهارات؟)*. وسنأتـــي على تفصيل استراتيجيات (دي بونو) في قسم لاحق.

وبينما يمكن تعليم التفكير المتشابه جزئياً بشكل غير مباشر فإن المناسب لذلك استعمال مشكلات ذات تشابه جزئي؛ ويمكن أيضاً تعليمه من خلال مهارة محسوسة واعية مَقصودة؛ مثل: يسأل المعلم الطلاب استعمال اللغة الخاصة بإطلاق الصواريخ أو لعبة كرة القدم بكتابة مقال عنوانه: ماذا فعلت في الصيف الماضي؟ ويمكن استعارة بعض الأفكار من – قصة ساندريلاّ – أو ابتكار (كارتون) حول أحداث وأخبار حاضرة مُتداولة، وكأن صانعها مُعلّق سياسي أو تطبيق أفكار من أنظمة الدفاعات الحيوانية في الطبيعة لتصميم نظام وقاية لحماية المدرسة من أي عدوان جنائي.

وسنراجع – فيما بعد – في هذا الفصل – برامج مُتعددة للتمرين على مهارات التفكير وقدراته، الأسلوب غير المباشر؛ ولتعليم مباشر لاستراتيجيات تفكير أكثر تعقيداً.

**ما وراء التفكير**

إن هذه الاستراتيجية تعني التفكير في التفكير؛ وإن من الحتمي أن الطلاب يجب أن يفهموا تفكيرهم وتفكير الآخرين، كضرورة. وقد أوصى المربي (ليدَر 1995): باستعمال الطلاب لمذكرات يومية مكتوبة وفيها تلخيصات، توقّعات، تقييم ذاتـــي ، تسلّم وتجميع معلومات عن الجلسات المُغلقة بهدف استثارة التأمل الذاتـــي للوصول إلى مستوى التفكير في التفكير؛ وكمثال: – الطلبة يذكرون ويطرحون تساؤلات: – ماذا تعلّمْتُ أنا؟ – كيف تعلّمْتُ أنا؟ – ما الذي أرغب في البحث عنه؟ – ما أسهل طرق التعلم بالنسبة لي؟ – لماذا؟ وما نقاط القوة عندي؟ وتتضمن استراتيجية المربي (ليدَر) أيضاً أسلوباً مباشراً في تعليم مفردات التفكير النقدي والإبداعي، مثل: (هذا هو ابتكار وإبداع وهنا تكون لماذا؟).

وقد افترض المربي (كولود ناجا Kholodnaja 1993) أن الوعي لدى المتفوقين الطلبة بقدراتهم التفكيرية وملكاتهم العقلانية، وتقنياتهم الذهنية هو جوهري وأساسي كإطار لنشاطاتهم الفكرية. وقد لاحظ المربي (بـــيـــر 1988) أن الخلفيات

المسبقة لما وراء التفكير، والعمليات والمباشرة والضبط والحافز لاستعمال مهارات التفكير؛ والتفكير في التفكير لها أهمية فائقة.

وإن استراتيجيات (دي بونو CoRT) هي مثال جيد لتعليم أسلوب التفكير في التفكير والمهارات الفكرية. وإن المظاهر الممكنة لتعليم مهارات ما وراء التفكير تتضمن مُساعدة الطلاب على فهم مصادر أفكارهم الخاصة؛ ووجهات النظر المختلفة؛ والاتجاهات، والقيم؛ ومصادر أفكار وآراء واتجاهات الآخرين. مثال: توصيات (باريل Barell 1991,1984) ما نصّهُ: بدلاً من مجرد الجدال مع الطلبة في وجهات النظر؛ فإن الطلاب يحاولون الدفاع عن مواقف معاكسة؛ – ما الذي يفكر به الطلبة في مشروع مسبح للسباحة؟ – ما الذي يفكر به الكبار من دافعي الضرائب وليس عندهم أولاد؟ – ما الذي يفكر به الأساتذة وأولياء أمر المدرسة أو (الحُرّاس)؟ فبدلاً من مجرد تحليل الموضوع، يحاول الطلاب كيف تتم عملية التحليل كعملية معرفية. – الأستاذ يمكن أن يسأل، أو الطلبة يمكن أن يَسألوا أنفسهم – لماذا علّمهم الأستاذ موضوعاً أو سؤالاً مُعيناً؟ – ماذا يعني ذلك السؤال أو الموضوع لهم؟

وقد وصف المربي (كوستا 1986) – ثلاثة مكوّنات – عن التفكير في التفكير والتـي يطلق عليها: ما وراء التفكير؛ العقلنة المعرفيّة، الوظائفية والفعالية العقلية، وكلها تعني ضرورة وجود مضمون تعليمي إثرائي. ويؤكد مفهوم (كوستا) ضرورة فهم الطلاب الواعي لحل المشكلات، وحين يحل الطلبة المشكلة فهم يحدّدون ويُعرّفون – بوَعي – ما هو معروف، وما هو مطلوب معرفته؛ ويخططون خطة العمل قبل البدء، ويلاحظون أنفسهم وهم في مرحلة تنفيذ الخطة؛ ويقومون بإجراء تصحيحات للخطة كلما دَعَت الحاجة إلى ذلك؛ ويُقيمون مدى نجاحهم عند استكمال العمل أو التنفيذ. ومن – المظاهر الأخرى – لاستراتيجية ما وراء التفكير: التفكير في التفكير: مناقشات الصف المدرسي؛ بما يدور في رؤوسهم وهم يُفكرون، ومقارنة أساليب التفكير نحو حل المشكلات واتخاذ القرارات آراء بمجموعة الطلاب المُتعددة.

وإن منهج كوستا في التفكير المَعرفي هو دراسة إنتاج المعرفة؛ ومن خلاله يتعلم الطلاب عن حياتهم، وأعمالهم، والعمليات الفكرية عند الموسيقيين المشهورين، والفنانين والفلاسفة والعُلماء. والمناقشة يمكن أن تتمَحْوَر على سبيل المثال حول: المفارقات والفروق، ونقاط الالتقاء والتشابه بين الفنانين، والعُلماء، العمليات الإبداعية المستعملة من قبل الفنانين، والشعراء، والعلماء؛ والاستعمالات الممكنة للبحث العلمي لإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية.

وأخيراً؛ يمكن أن يتعلم الطلاب شيئاً عن وظائف العقل؛ مثل: العلاقات بين التعلم والذاكرة؛ العواطف، الأحلام؛ الاختلالات والاضطرابات العقلية. ولتحقيق المعرفة في هذه الجوانب؛ يقترح المربون: – مناقشة في نماذج التفكير وأبعاد الشخصية مثل: الجانب الأيمن للدماغ مقابل الجانب الأيسر وما يرتبط بهما من عمليات فكرية. – التأمل الفكري التلقائي العفوي مقابل: التفكير الإرغامي القسري. – التفكير العالمي مقابل التحليلي الغابة مقابل الأشجار. التصوّر الفردي – كصَباح ونهار مقابل ليل ومساء. – البحث عن الإحساس الشعوري، باحث عن المُتعة واللذة: نوع الشخصية T فيـــرلي 1986). – الداخلي مقابل الخارجي – مركز الضبط – باعتباره أسلوب تفكير هام مرتبط بالإنجاز والتحصيل والنجاح المهني. – الشخص – ذو الضبط الداخلي المركزي – يشعر أنه مسؤول عن النجاحات، والإخفاقات؛ وعن مصيره وتوجّهاته المستقبلي. – الشخص – ذو الضبط الخارجي – يلوم الآخرين على فشله ويَنسِبُ النجاح للحظ ويرى نفسه كيساً في دورة الحياة. وتتضمن استراتيجية ما وراء التفكير: التفكير في التفكير.

التعليم عن الفروق الفردية بالوسائل المفضّلة لذلك. فبعض التلاميذ يستحسن ويُفضل الوسائل البصرية في التعليم، وآخرون يُفضّلون الوسائل السمعيّة أو اللمسيّة. وبعض الطلبة يؤثرون المحاضرات؛ أو أسلوب الدراسة المستقلّة؛ أو العمل

والدراسة بمجموعات؛ أو ألعاباً تعليميّة أو نشاطات عالية وغيرها... والمدرس يمكن أن يأخذ آراء الطلبة بطريقة انتخابية برفع الأيدي والتصويت في الخيارات والقرارات؛ وتحديداً أنجع السُبل التـــي تجعلهم يفكّرون ويبذلون جُهداً عقلياً.

وعلينا أن نلاحظ أن الأسلوب المباشر أو غير المباشر أو ما وراء التفكير ليست مُنفصلة عن بعضها كلياً في الصف المدرسي فهناك نوع من التداخل فيما بينها. فتعليم مهارات التفكير يقتضي نوعاً من التمازج والاندماج في طرق التعليم وأساليبه؛ وفي التمارين المتضمنة للقدرات مما يُساعد الطلبة لتحليل المشكلات بوعي، وتخطيط الخطوات للحلول؛ وفهم دقيق وعميق لأسباب الخطوات في تفكيرهم وتفكير الآخرين من الناس والأفراد.

## نوعيات مهارات التفكير

يؤكد المربي (رايز 1990) أن المعلمين بحاجة إلى خُطّة؛ والخطة تحتاج لقائمة نابعة من التفكير الدقيق قائمة تصنيفات مهارات التفكير؛ وهي إطار وسلسلة للتعليم وتقنيات فعّالة (الجدول 11-2): إن الجداول (11-2) و (11-3) هي جداول مُترابطة قامت بإنتاجها مؤسسة تطوير المناهج والإشراف الأمريكية (1988)؛ أما الجدول الثالث في هذا الفصل (11-4) فسيأتـــي أيضاً فيه باعتباره حلقة مع الجداول السابقة التـــي يتضمن استراتيجيات وبرامج مطبوعة؛ سيتم فيما بعد، وصفُها لتكون بيد المُعلّم لخطّة مناهج ومهارات فكرية دفاعية لمساعدة الطلاب.

ولا أحد يستطيع الادّعاء أن قمة المهارات الفكرية غير مُعقّدة.

**الجدول (11-2): قائمة تصنيفات مهارات التفكير**

| | |
|---|---|
| **الإبداع وحل المشكلات الإبداعي** (الفصلي 10 و11) | |
| **التفكير النقدي** | تقييم التحيّز، المصداقيّة، الملاءمة والمطابقة، حداثة المعلومات |
| | تقييم مصادر أولية رئيسة (مقابل) ثانوية؛ استدلالات واستنتاجات، قيمة الأسباب |
| | تحديد وتعريف الافتراضات، الآراء، الادعاءات، الأمور الغامضة، الأجزاء المفقودة من الجدال، صلاحية التعاريف، صلاحية الاستنتاجات |
| **حل المشكلات** | توضيح وتعريف المشكلة، اختيار المعلومات ذات المغزى |
| | تحديد وتعريف البدائل، الوصول لاستنتاجات وتحديد المصادر التـــي تُعزى وتُنسب إليها كأسباب استدلالات |
| **القراءة** | تحديد الأفكار الرئيسية، تبرير التفسيرات والتعليلات |
| | توضيح مقاصد ونوايا المؤلف، تحديد ما يُعزى ويُنسب من أسباب منطقية، استدلالات، تطبيقات، استنتاجات |
| | مشاعر مرتبطة بالنص أو المضامين المُحددة |
| **الكتابة** | تحديد وذكر الفكرة والدفاع عنها |
| | تسلسل المعلومات المناسبة والصالحة |
| | التوسع والإفاضة في التفصيل |
| | إيصال أو توصيل العلاقات الواضحة |
| | التعبير عن المشاعر، والقيم |
| | النقاش والجدل بشكل مُشوّق ومنطقي |
| | تطوير تصاميم للقصة المكتوبة |
| | ابتكار المزاج |

متابعة الجدول (11-2)

| | | |
|---|---|---|
| العلوم والبحث العلمي | تحديد العمليات والمعلومات المطلوبة وذات الحاجة | |
| | التساؤلات وتشكيل الافتراضات | |
| | التقدير المعياري، التخمينات | |
| | الملاحظة، القياس | |
| | تطبيق المبادئ، الوصول لحقائق أو استنتاجات، إملاء الفراغ المفقود | |
| | اكتشاف اتجاهات ونماذج، وأسباب ونتائج وعلاقات | |
| | قراءة الكشوف والبيانات، ورسوم بيانية وجداول وتوليد رسوم بيانية من إحصائيات ومعلومات كميّة | |
| | إدراك علاقات رياضية (أوزان، مسافات.. وأوقات زمنية..) | |
| مهارات فكرية عقلانية – سببية | تفكير طرحي استنتاجي إسقاطي | تفكير استدلالي تأثيري |
| مهارات تصنيفية | المقارنة، التباين والتناقض | التسلسل، الانتظام |
| | الجزء والكل، العلاقات | الصفوف المختلطة |
| مهارات التخطيط | إتباع التوجيهات والإرشادات | خطوات التخطيط |
| | إتباع القواعد | تحديد الأولويات |
| | تحديد الأهداف والغايات الرئيسية | الاهتمامات الرئيسية، بالتطبيقات |
| مهارات التقييم | تحديد الأخطاء | اتخاذ القرارات |
| | طرح الأسئلة | تحديد أسباب تُعزى واستدلالات |
| | تقييم التعميمات | التعليلات والتفسيرات |
| | إدراك الافتراضات والمعتقدات والآراء | تحديد المعايير |
| | إدراك المهم وغير المهم | تحديد ذو المغزى والارتباط وما هو غير مرُتبط وبدون مَغزى |
| | تحديد التطبيقات لمواقف الحياة العملية | التلخيص والإيجاز |
| | التوقع للنتائج | التنويع والتعدّد |

الجدول (11-3): تابع مهارات التفكير

*مهارات التركيز*

(توجيه الانتباه للمعلومات المُنتقاة والمُختارة)

1. تعريف وتحديد المشكلات – توضيح مواقف وظروف المشكلة.
2. تحديد وبناء الأهداف – تكوين الاتجاه والغايات.

*مهارات جمع المعلومات*

(الحصول على معلومات ذات ارتباط ودَلالة ومغزى)

3. الملاحظة: استخدام حاسة أو أكثر لاكتساب وتجميع المعلومات.
4. التساؤل: البحث عن معلومات جديدة بتشكيل أسئلة.

*مهارات التذكر*

5. تحويل الرسالة إلى (رمز) وحفظ المعلومات بذاكرة طويلة الأمد.

6. إعادة التذكر والمعلومات من ذاكرة طويلة الأمد.

*مهارات التنظيم*

(تنظيم المعلومات لاستعمالها بشكل فعّال)

7. المقارنة – ملاحظة المتشابهات والاختلافات بين وحدتين مُستقلّتين أو أكثر.

8. التصنيف – وضع مجموعات طبقاً لاستدلالات تُنسب وتُعزى إليها.

9. التنظيم – التسَلْسُل طبقاً لمعايير مُحدّدة.

*مهارات التحليل*

(التوضيح، والتعريف والتفريق الدقيق بين مُكونات الاستدلال)

10. تعريف الاستدلالات التـــي تُنسب للأشياء وأجزائها ومكوّناتها.

11. تعريف النماذج والعلاقات وإدراك الطرق والعوامل المرتبطة بالموضوع.

مهارات التوليد الابتكاري

(استعمال معرفة سابقة لتُضاف إلى بيانات جديدة).

12. الاستدلال – العقلنة والتفكير فيما وراء المعلومات المُتاحة لإملاء الفجوات.

13. التوقّع والتنبّؤ – التنبّؤ عن أحداث مُستقبلية.

14. الإفاضة التفصيليّة – استعمال المعرفة السابقة لإضافة معاني أو معلومات وتربطها في أشكال بنائيّة موجودة.

15. التمثيل – إضافة معاني جديدة بتغيير شكل المعلومات.

*مهارات الدّمج والترابط*

(ربط المعلومات وتوليفُها)

16. التلخيص – وضع المعلومات بشكل مُجرّد، وفعّال، ومُكثّف.

17. إعادة التركيب والبناء: تغيير تركيب معرفة قائمة لتضمين بيانات ومعلومات جديدة.

*مهارات التقييم*

(تقييم عقلانيّة، وقيمة الأفكار النّوعية)

18. بناء المعايير – تحديد مستويات لاتخاذ مواقف وأحكام.

19. التنويع – التحقّق من الدقّة في الإدعاءات.

20. تحديد وتعريف الأخطاء – إدراك المغالطات المنطقيّة.

عُدلت من قبل تطوير المنهاج والإشراف 1988 (بعد الموافقة).

## المهارات الفكرية ذات التنظيم العالي

### تصنيف بلوم للأهداف التربوية – البُعد الفكري العقلاني

حين يتكلّم المربّون في موضوع مهارات التفكير، فإن أول فكرة تأتـــي في مقدمة الأفكار وأكثرها أهمية كجزء رئيسي: تصنيف بلوم للأهداف التربويّة – البُعد العقلاني الفكري – (بلوم 1974)؛ وقد ترك تصنيف بلوم في التربية تأثيراً عالمياً؛ ومعهُ مجموعة من المربين والباحثين أمثال: (إنغل هارت، فورست، هيل، وكراث وول (Engelhart, Furst, Hill, and Krathwohl ولفتَ التصنيف الأنظار إلى (الفرق) بين المستوى المتدني للمعرفة الأكاديمية والتـــي عموماً يتم تعليمُها، والمستوى العالي للمهارات الفكرية التـــي يبدو أن أي واحد يدرك أنها (نادراً) ما يتم تعليمُها. إن التصنيف المذكور أصبح (دليلاً) مُرشداً

لإعداد الأهداف التربوية المنهجيّة وكتابتها ويُساعد في تخطيط مناهج للمهارات الفكرية واستراتيجيات تعليمية؛ وخبرات تعلّمية (الجدول 11-4). جداول: (للمستويات الستّة) للتصنيف مع أمثلة لنشاطات التعلُّم؛ بكل مستوى، وكثير من المهارات الفكرية من جداول (11-2، 11-3) وقد وجدوا طريقهم مستوىً مُعيّناً أو آخر.

**الجدول (11-4): قائمة تصنيف الأهداف التربوية (بلوم) البعد الفكري – العقلي**

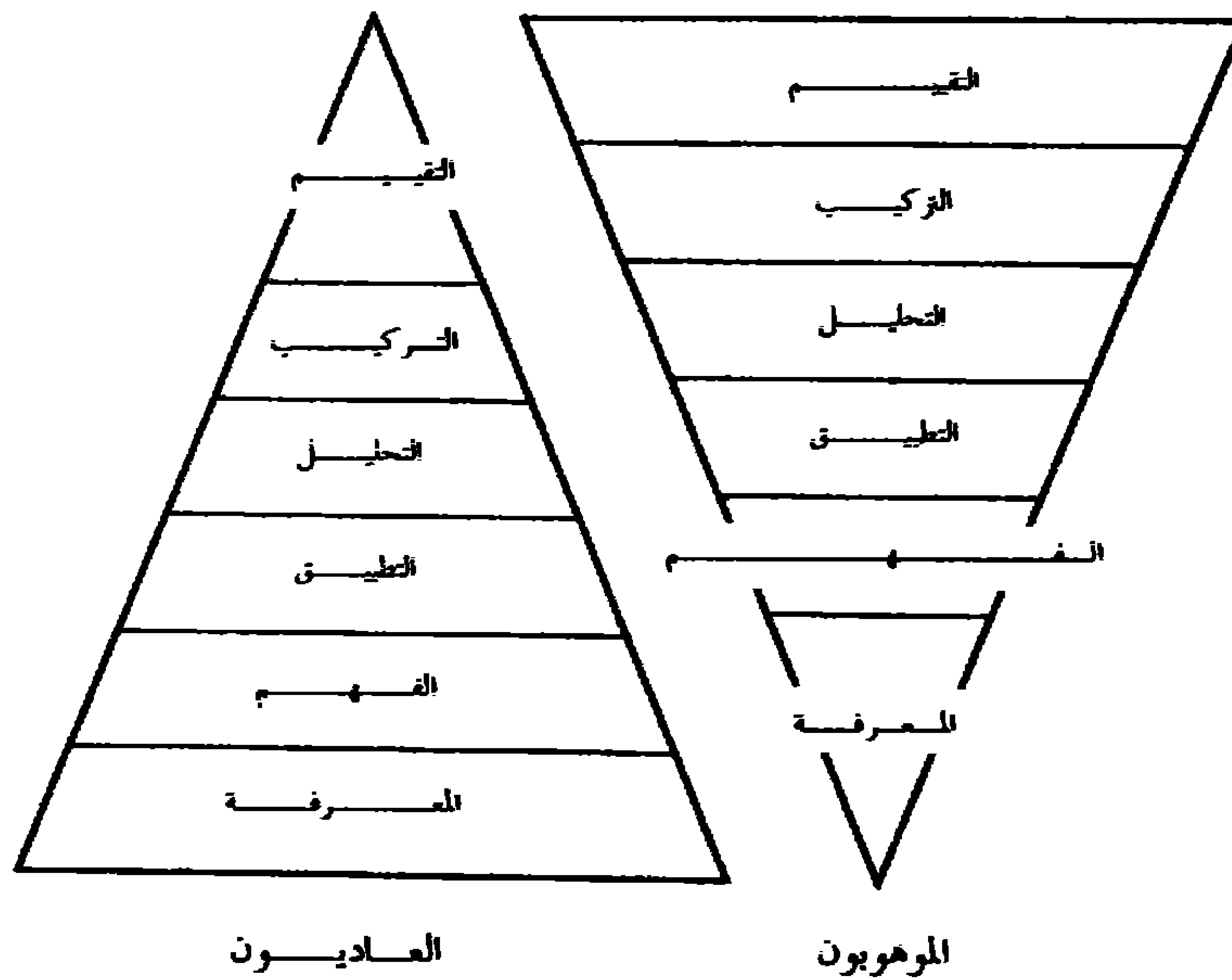
| *المستوى* | *الأمثلة* |
|---|---|
| **المعرفة** | تعريف المصطلحات – الرموز |
| | تذكر الحقائق، الأسماء، الأمثلة، القواعد، المستويات |
| | إدراك الاتجاهات، الأسباب، العلاقات |
| | اكتساب المبادئ، الأساليب – التطبيقات – النظريات |
| **الفهم** | إعادة صيغة التعاريف |
| | عرض المعاني |
| | تعليل وتفسير العلاقات |
| | الوصول إلى استنتاجات |
| | استعراض الأساليب |
| | نسبة التطبيقات وعَزْوُها إلى أسباب واستدلالات |
| | التنبؤ بالنتائج المستقبلية |
| **التطبيق** | تطبيق المبادئ، القواعد، النظريات |
| | تنظيم الأساليب، الاستنتاجات، التأثيرات |
| | اختيار المواقف، الأساليب |
| | إعادة تركيب العمليات، التعميمات – الظاهرة |
| **التحليل** | إدراك الافتراضات، النماذج والأنماط |
| | استخراج الاستنتاجات، الافتراضات، وجهات النظر |
| | تحليل العلاقات، الموضوعات، البراهين، الأسباب والنتائج |
| | الأفكار المتضادّة، الأجزاء، المجادَلات والحوار |
| **التركيب** | إنتاج المُنتجات، التراكيب البنائيّة |
| | افتراض الأهداف، الوسائل، الحلول |
| | الخطط وتصميمها، العمليّات الإجرائيّة |
| | تنظيم التصّنيفات، المفاهيم، المشروعات، النظريات |
| | استخلاص العلاقات، المجرّدات والتجريد، التعميمات |
| **التقييم** | الحكم على الدّقة، الملاءمة والاتّساق، المصداقيّة |
| | تقييم الأخطاء، المتضادات والمتناقضات، التنبؤات، الوسائل، النهايات |
| | الاهتمام بالفعاليّة، الفائدة، المستويات |
| | البدائل المتضادّة، مراحل العمل وخطواته |

المصدر: (ميتفيسيل، ميشيل، كايرسنير (تصنيف بلوم الأثري) وكراث وول) لكتابة الأهداف التربوية (مجلة علم النفس في المدارس) 1969 عدد 6 ص 310-227 أعيد الطبع بموافقة المؤلفين.

وإن (المستويات الستة) للتصنيف تصف المستويات العليا للنشاطات العقلية، في الوقت الذي نجد أن مستويات المعرفة، والفهم ضرورية لجميع الطلاب؛ وإن أساتذة الموهوبين يرغبون في تطبيق المبادئ والقواعد والنظريات؛ وتحليل الأجزاء والمكوّنات، والعلاقات والافتراضات، والأنماط، والأسباب والنتائج؛ وتركيب الأجزاء للوصول إلى حلول إبداعيّة؛ أو فوائد عملية للأفكار البديلة من خلال فترات العمل.

وكقاعدة عامة؛ يتقدّم الطلاب من النشاطات التعلّمية من مستوى المعرفة، ومستويات الفهم إلى مستويات ونشاطات أعلى؛ مثال: - أي مشروع بحث جماعي مُستقل لمجموعة صغيرة: صحافة مدرسية، تربية حيوانات أليفة، نشاط فوتوغرافي؛ بحث فيزيائي وغيرها... وهذه تتطلّب فهماً ومعلومات ضرورية ويتبعها نوعيات للتطبيقات وتحليلات وتركيبات وتقييمات. النشاطات الأربعة التابعة لا يحتاج دائماً إلى أن يكون لها تنظيمٌ مُحدد، رغم أن التقييم النهائي عادة يقع في المرحلة الأخيرة.

وإن بعض المربين الذين ارتبطوا بتوجّهات مع الموهوبين والمُبدعين؛ يستعملون (الشكل الهرمي المتسلسل) في الشكل (11-1)؛ ليعرضوا الاختلافات في التركيز التـــي يمكن تحديد مكانها والانتباه إليها في تصنيفات ذات مستويات متعددة صالحة للطلبة العاديين وللموهوبين. فالتعامل مع الطلبة العاديين قد يكون التركيز على مستويات المعرفة والفهم، أما التعامل مع الموهوبين الذين يُفترض فيهم الاكتساب السريع للمعلومات والعلاقات وتخصيص أوقاتٍ زائدة مع مستويات أعلى.




**الشكل (11-1):** يرتكز هذا الشكل على (تصنيف المربي بلوم)؛ وهو يستعرض الرأي التربوي مع الموهوبين، وقت أكثر إضافي من النشاطات يجب استثماره في مستويات أعلى وأهداف مع المتفوّقين بالمقارنة مع الطلبة العاديين كفئة مُقابلة للموهوبين.

إن الشكل الهرمي المعكوس - المقلوب قد تكون فكرته: خادعة غير موضوعيّة في الاقتراح أن التقييم يجب أن ينال جزءاً أوسع وتركيزاً أكبر؛ ومع ذلك فهو فكرة كشكل هَرمي.

إن الاستعمال الهام والشائع لتصنيف بلوم يتجسّد في استخدام التصنيف (كدليل) لتوجيه أسئلة في الصفوف الدراسية وفي مختلف المستويات. هانكيتز **Hunkins 1976** اقترح في (جدول قادم 11-5) تضم أفعالاً جوهريّة وأساسيّة وتوجيه أسئلة تشتمل على مضامين النشاطات والأبعاد الفكرية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم. وتضم للمستويات، ولكل مستوى أسئلته الخاصة.

الجدول (11-5): أفعال وكلمات أساسية تستخدم في الأسئلة لكل مستويات تصنيف بلوم

| المستوى | الكلمات أو أفعال | الأساسية | | |
|---|---|---|---|---|
| المعرفة | ماذا | فرّق وميّز | أعد للذاكرة | اكتب |
| | متى | حدّد وعرّف | أعَد التنظيم | أيّ شيء |
| | مَن | ضع بقائمة | قدّم للآخرين | اذكر |
| | عرّف | حدّد الاسم | اذكر | أخبر كيف؟ |
| الفهم | قارن | ميّز وفرّق | ماذا | |
| | استنتج | قدّر | أملأ الفراغ | |
| | ضَع العكس | أوضح | أعطِ مثالاً على | |
| | استعرض | توسّع | ضع افتراضاً | |
| | ميّز وفرّق | استَنتج | اعرض وأظهر | |
| | تنبّأ | أعد التنظيم | استَدل واستَنتج | |
| | أعد التنظيم | أعَد الصياغة | اربطَ وَصِلْ | |
| | أيّ شيء | اعلَم بمعلومات | أخبر بكلماتك | |
| | | | الخاصة | |
| التطبيق | طبّق | قُم بالبناء | ابنِ | اعرضْ |
| | طوّر | خطّط | احصل على حل | بيّن |
| | اختَبر | اخترْ | أظهر عملك | راجِع وحقّق |
| | اعتَمدْ واهتَم | كيف ترغب | أخبرنا | |
| التحليل | حَلّلَ | ميّز وفرّق | اربط وصل | |
| | ضع مستويات | ميّز وفرّق | أوضح | |
| | صِفْ | توصّل لإدراك | ما الافتراض؟ | |
| | صَنّف | دَعّم | ماذا استعمل | |
| | قارن أشر إلى.. وبيّن | | | |
| التركيب | اُكتب | اقترح | خَطّط | |
| | فكّر هدف | أقم بناءً | اقتَبس | |
| | الخطة | | | |
| | ضع أشياء معاً | ما الاستنتاج؟ | | |
| | ما الذي يجب | ما هي الافتراضات | | |
| | ويُرغب فيه؟ | الرئيسية؟ | | |
| التقييم | ماذا يكون؟ | اختَر انتقائياً | | |
| | اختَر | ما الذي تهتم به؟ | | |
| | قيّم | دافعْ عن | | |
| | قرّر | راجع | | |
| | أعط حُكماً | ما الأفضل؟ | | |
| | راجع الـــ .. | أشر إلى.. | | |

هونكيتر (1976): إعادة الطبع بموافقة المؤلف وشركة النشر والطبع (ألين وبيكون).

وأخيراً؛ أساتذة كثيرون يُعلّمون التصنيف نفسه للطلاب كمستويات تعلّميّة، وفكرية وتطوير للمهارات وتنميتها. وكما لاحظنا في القائمة (11-2) سابقاً؛ التلميذة (مونيكا بلانتون Monica Blanton 1982) في الصف الخامس؛ فهمَت التصنيف

بشكلٍ جيّد. وهناك اهتمام بكل مستويات تصنيف بلوم، وخُصوصاً المستويات (الأربعة العليا): التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم وإن ذلك سيؤكد الحقيقة بأنها ستساعد الطلبة وتوضح بأن النشاطات مع الطلبة الموهوبين ليست مجرد ملء للفراغ في الوقت وأشغال للطلبة فقط.

**المهارات الفكرية: كيف قام سقراط بتعليمها؟**

إن تعليم التفكير واستثارته بطريقة تحريضيّة مُشوّقة يُدعى: الأسلوب السقراطي. وقد نظّم المربي (بول. إت. إل Paul Et. Al 1989) أسئلة سقراطيّة لاستثارة وبيان: التوضيح، تحليل الافتراضات، السّبر العميق للأسباب والبراهين، تحليل وجهات النظر، تحليل التطبيقات والنتائج، والتساؤلات؛ (راجع جدول 11-6):

**القائمة (11-2):**

---

**تصنيف بلوم بعد التنقيح والمراجعة**

أنا أحب مجلتكم كثيراً؛ وقد قرأت عن (تصنيف بلوم)؛ أنا (أليس كروكَرْ Alice Krueger) تلميذة في الصف الخامس بمدرسة (أوفيرل) المتوسّطة:

وأنا أُرسل الأسئلة للسيدة *(فريزبي Mrs. Frisby)؛ والـــ NIMH* لتوضع: *G.C.T.I.* وأكون شاكرةً مُمتنّةً إذا فعلت.

المخلصة

مونيكا بلانتون

السيدة فريزبي والـــ NIMH

المعرفة – سَمّ أولاد السيدة فريزبي بتسلسل أعمارهم.

الفهم – أعد الذكر لكلمات (فريزبي) مع بروتوس) في (روز بوش).

التطبيق – استعرض (طيران فريزبي) على (ظهر جيرمي) ذهاباً فوق النهر.

التحليل– حَلّل المشكلة الكبيرة (للسيدة فريزبي) وانظر كيف يمكن أن تجد مشكلات صغيرة.

التركيب – أُكتب نهاية جديدة للقصة مُتظاهراً أن (تيموثي Timothy) قد مات.

التقييم – اختر ثلاثة حيوانات من (ستّة) ذُكرت في القصة؛ حاول أن تجد الأسماء التـــي اقترحتها أفضل؟؟..

---

المصدر: G.C.T مجلة علمية تصدر بفترات: (أيلول – تشرين 1982، العدد (22) وأُعيد الطبع بالموافقة.

## العمليات العقلانية ذات المستوى العالي

نظرت السيّدة: (ريزنيك Resnick 1985) نظرة واسعة تزيد على مضمون هذا العنوان، فالمهارات ذات المستوى العالي للعمليات العقلية في معناها الضيّق المحدود تعني مضامين تصنيف المربي (بلوم): وهي حصراً: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم وهذا ما يدركه كثيرون؛ لكن المربيّة ريزنيك تجاوزت هذا الحصر إلى عمليات ذات مستوى عالٍ كالآتي:

1. هل المعرفة (غير اللوغاريتمية) واللوغريتم علم رياضي حساب يقود إلى حل المشكلة الرياضية بطريقة خاصة حسابياً، طريق العمل ليس مُحدداً تماماً بشكل مُسبق.
2. هل الطريق كله معقد (ليس مرئيّاً) من أي نقطة نافعة منفردة تساعدنا على رؤية واضحة.
3. غالباً يُنتج حلولاً مُتعدّدة، وكل واحدة لها تكاليفها وفوائدها؛ أكثر من كونها مُتميّزة.
4. يتضمّن حُكماً ذا ظلال وتعليلات وتفسيرات.

5. يتضمّن التطبيق معايير ذات أبعاد مُتعدّدة والتـــي بدورها تتصادم فيما بينها.
6. غالباً يتضمّن (عدم الثبات)؛ ليس كل شيء مَعروفاً، ويحتمل المُهمّة التـــي بين أيدينا.
7. تعني – الانضباط الذاتـــي – للعملية الفكرية. إنها ليست تفكيراً بمستوى أعلى عندما يقوم أحد سواه بزيارة المسرحيات في كل مرة.
8. تتضمّن فَرْض المعنى، ووجود البناء أو الهيكليّة، هي خلَل واضح.

إن مهارات كهذه، ونشاطات تعلّمية لا تنطبق مع المعاني – غير الاعتيادية – لأهداف المقدرة المحدودة لتوجيهات المهارات الأساسية. والأخرى أنها راسخة ومُنغمسة بالتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، وحلول المشكلات، والبحث؛ واتخاذ القرار.

## التفكير النقدي

إن الجملة – غير الكاملة – تفكير نقدي؛ هي مصطلح يستعمل دون تحديد. وتتضمن تنديداً نقدياً، وشكوكاً بالجُملة، وتأمّلاً فكرياً ثريّاً؛ وتفكيراً تحليلياً – وتحديداً تحليل الدّعايات – ويمثل انعكاساً فكرياً تأملياً للمشاعر بشكل عَفوي – غير قَسْري – وحلولاً لمشكلات، ومستوى بلوم للتقييم والتفكير، ومهارات بلوم الفكرية كافة، وجميع المهارات الفكرية النقدية الهامّة، والتفكير الاهتمامي، والتفكير الواضح؛ والتفكير المنطقي وخصوصاً المُستقل؛ والقُدرات التـــي تُدرك وتكتشف التحيّزات غير الموضوعيّة، والافتراضات والتناقضات غير المتّسقة والآراء وغيرها...

إن المناقشة الحالية الحاضرة، ترتكز على تعريفين مُحدّدين: التفكير النقدي كتقييم؛ وكحل للمشكلات.

### التفكير النقدي كتقييم

عرّف المربّيان (شوارتز، وبيركيتز Swartz and Perkins 1990) التفكير النقدي بأنه تفحّص نقدي وتقييم عملي وطاقة داخلية لمعتقدات عمل ومراحله؛ وقدم المربيان لنا المثال التالي مثالاً أوّل:

المكتشف (كولومبوس Columbus) اكتشف أمريكا سنة 1492؛ وقد قيل: كيف عرفنا ذلك؟ ما هي الأرضية والبراهين الحتمية لذلك؟ وإذا كانت الوثائق التاريخية هي الأساس، فهل هي فعلاً دافعة ومؤكّدة؟ وقال الباحثان: (شوارتز، وبيركيتز) إننا في التفكير النقدي نستهدف:

- يهدف التفكير النقدي لإبراز (الحُكم النقدي) حول ما يجب قَبوله كشيء مناسب وما الذي يجب عمله.
- استعمال مستويات معياريّة كنتائج للتأمّلات النقدية.
- توظيف استراتيجيات عقلانيّة وحوارات ومجادلات؛ في انتقاء وتطبيق تلك المستويات المعياريّة.
- البحث عن معلومات ذات مصداقيّة (موثوقة) لِيُستعمل البرهان والدلائل الإثباتية في تدعيم تلك الأحكام والمواقف.

منذ عُقود من السنين الماضية؛ قامتْ مجموعة من المربّين أمثال: (رونالد ألين، كاوفيلد، أوْبراين، وروت Ronald Allen, Kauffeld, O'Brien, and Rott 1969-1968) قاموا بتأليف مجموعة من كُتب التمارين لتعليم (التفكير النقدي) المرتبطة بالأفكار، والافتراضات المتضمّنة في وسائل الإعلام اليوميّة؛ مثل: – الخطوط الكاريكاتوريّة (اليتيمة البعيدة آنّي)، (بيلي الخنفس المُثير جنسياً) – دعايات الإعلان للمبيعات، – الرسائل والتوجيهات السياسية، العَروض التلفزيونية (مسلسلات أو أفلام).

وإن معظم القُدرات التـــي ألّف حولها المربي (ألين)؛ جديرة بأن تدخل في المناهج لتعليم المهارات الفكرية مثل:

1. القدرة على تقييم شهادة مُتكلم (قَول من مصدر) من ناحية القدرة على الملاحظة الدّقيقة.
2. القدرة على تقييم التحيّزات الخاصة غير الموضوعيّة لمصدر من المصادر.

3. القدرة على تقييم مؤهلات مصدر من المصادر؛ الضرورية لتقديم طرح مزوّد بالمعلومات والبيانات.

4. تقييم الاتّساق وعدم التناقص بين المصدر ذاته ومقارنته بغيره من المصادر في تقييم التسلسل المتّسق.

5. القدرة على تقييم مصدر للمعلومات فيما إذا كان هو (الأحدث والجديد) والمُتاح بين أيدينا.

6. القدرة على (التمييز الفارق) بين المصدر الرئيسي الأول؛ والمصادر الثانوية الإضافيّة.

7. القدرة على تحديد وتعريف الحوارات والمجالات المرتكزة على أقوال وإقرارات أو المرتكزة على أسس فكرية عقلانية.

وثمة مبادئ إضافية للمربي (ألين) يُشدّد فيها على التفكير النقدي والعَقلنة وتشتمل على:

تقييم الاستدلالات (ما يُنسب وما يُعزى إلى..)

تقييم الأسباب التـــي تعطي تبريراً لادعاء معيّن.

إعادة الفحص لمصداقية مناسبة وصلاحيّة المعلومات.

المتابعة المنطقية للخطوط القيّمة للتحليل الفكري والعقلنة السببيّة.

ضبط الأجزاء المفقودة في الحوار أو الجدَل.

تمييز المغزى وإدراكه والارتباط للاعتراضات النقدية.

إدراك الاستنتاجات المناسبة.

**جدول (6-11): تصنيف الأسئلة السقراطية**

---

**أسئلة للتوضيح**

- ما الذي تعنيه بـــ ______؟
- ما النقطة الرئيسية عندك ______؟
- أتستطيع إعطائي مثالاً ______؟
- أتستطيع توضيح هذه النقطة أكثر ______؟
- كيف هذا ______ مرتبط بـــ ______؟
- أتستطيع وضع هذا بشكلٍ آخر؟
- ما القضية الرئيسية في تفكيركَ هُنا؟
- كيف ترتبط هذه النقطة بمناقشتنا أو بالمشكلة أو القضية؟
- جين: لُطفاً لخّصي ما قالَهُ ريتشارد...؟
- ريتشارد: هل هذا ما كنتَ تعنيه؟

**أسئلة تسبر غَور الافتراضات**

- ماذا أنتَ (هُم) يفترضون؟
- ما الذي يمكننا افتراضُه كبديل؟
- كل تفكيرك يعتمد على الفكرة التـــي ______ لماذا ركّزت تفكيرك في
- بدلاً من ______؟
- يبدو أنك تفترض ______؟ كيف تفسر وتبرّر القبول بالفكرة بالتسليم والبداهة؟
- هل الحالة هكذا دوماً؟ لماذا تفكر أن الافتراض يقف هُنا؟

**أسئلة تسبر غور الأسباب، والبراهين الدامغة**

- كيف تعرف ذلك؟

- هل هذه الأسباب مناسبة وجديرة؟
- هل لديك برهان وبيّنة جيّدة على ذلك؟
- هل هناك سبب للشك في ذلك البرهان؟
- كيف نستطيع البحث في مدى صحّة ذلك أم لا؟
- ما المعلومات الإضافية والأخرى التـــي نحتاج لنعرف؟

**أسئلة حول وجهات النظر وآفاق التفكير**

- لماذا اخترت هذا الرأي ووجهة النظر و لم تختر وجهة النظر الأخرى.
- أيستطيع – أحد ما – من الآخرين رؤية طريقة أخرى؟ ولماذا؟
- ما الذي يقول أحد – ما – وهو لا يوافق على وجهة النظر؟
- كيف تستطيع إجابة الاعتراض الذي ______ وترغب فيه؟
- ما البديل؟
- كيف تكون (عناصر التشابه) بين أفكار (روكسان وكين Roxanne and Ken)؟

**أسئلة تسبر غور التطبيقات والنتائج**

- ما الذي تريد أن تتضمّنه بذلك؟
- إذا حصلَ ذلك، ماذا سيحدث إضافةً إلى ذلك؟ كنتيجة ولماذا؟
- هل سيحدث ذلك بالضرورة أم سيحدث كاحتمال؟
- إذا كان هذا وهذا الحالة الحادثة، ما الذي سيكون أيضاً صحيحاً؟

**أسئلة حول الموضوع، أو النزاع أو السؤال المطروح؟**

- كيف سنجد المعلومات؟
- كيف يستطيع أحدهم حل النزاع أو الموضوع؟
- هل هذه القضية نفسها مثل ______؟
- ما الذي يفترضه هذا السؤال أو النزاع؟
- لماذا هذا السؤال أو الموضوع مهم؟
- هل هذا السؤال يسألنا تقييم شيء مُعيّن؟
- هل نوافق بأن ذلك هو السؤال؟
- للإجابة عن هذا الموضوع؛ ما الأسئلة التـــي يجب أن يُجاب عنها أولاً؟

---

تم اقتباسُها وتبنّيها من بول . إت. إل (1989) مع الموافقة عن النشر والطبع: Paul. Et. Al

وقد قام المربي (روبرت إينيس Robert Ennis 1964, 1962). في مشروعه بجامعة كورنيل بتصنيف وترتيب عدد من مظاهر التفكير النقدي التـــي تبدو أنها تؤكد أهمية تقييم المصادر والمقولات. وقال: إن على الطلاب أن يتعلموا اتخاذ المواقف وإصدار الأحكام في الحالات التالية:

1. في حالات الغُموض أو التناقُضات الفكرية.
2. الأشياء التـــي تظهر على شكل افتراض.
3. مقولة أو قول محدد بشكل كافٍ.
4. استنتاج بالضرورة يتبع.
5. مقولة من ملاحظة، ومصداقيتها.

6. استنتاج استدلالي مُبرّر (ذو تبرير).
7. المشكلة الحقيقة في حالة تحديدها وتعريفها.
8. التعريف حين يكون مناسباً.
9. مقولة من سلطة مُدعّمة تكون مقبولة.

وسنرى في قسم لاحق، أن كتاب المربي (ليبمان Lipman 1991) *فلسفة لبرنامج الأطفال اشتمل* على (تفكير نقدي) بمعنى تقييمي لتعليم الطلاب ليُدركوا ويتعرّفوا عدم الاتّساق والمقولات المتناقضة والنواحي الصادقة الصحيحة ذات التفكير المنطقي المترابط والمتواصل.

**التفكير النقدي كحل للمشكلات**

يُحدد المربي (بودمين Budmen 1967) التفكير النقدي بأنه حل للمشكلات وبحث وتحقيق. وأكّد أن التفكير النقدي يختلف عن مجرد كونه حل مشكلات بالمعنى العلمي الموضوعي. ويتضمن التفكير النقدي القيم، والعواطف، والأحكام. إن الرسالة التـــي يوجهها (بودمين) إلى المعلّمين تحثّهم على أن يُعلّموا الطلاب أن هناك مشكلات، وأنه لا يوجد لها (حل واحد) فقط؛ وإنما هناك (حلول وبدائل وأحكام) ويقول (بودمين): "بماذا نهتم عند الوصول إلى تلك الأحكام؛ وكيف يُمكننا تحديد البدائل وتعريفها؛ والوصول إلى خيارات؛ وما مضمون تفكير النقدي؟.." وقد حدّد أربع خطوات لتكون إطاراً لتعليم الطلاب:

الخطوة الأولى تكون بتحديد الافتراضات والمشاعر وتعريفها، والمعتقدات، والقيم المرتبطة بالقضية أو الموضوع المطروح. وهذا يفرض الاهتمام بقلب العمليّة. الخطوة الثانية: تفحّص الجوانب المرتبطة بالقضية أو الموضوع كافةً. الخطوة الثالثة تفحّص الخطوات العملية الممكنة ونتائجها المُحتملة وأكثر أهمية من كل ما سَبَق؛ يجب أن يفهم الطلاب بأن أي سُلوك يتضمن نتائج. وأخيراً، عملية التفكير النقدي تستلزم اختياراً بين عدّة بدائل وقرارات. وقد شدّد (بودمين) على أن حل المشكلات يكون في إطار التفكير النقدي؛ فإن من الضروري استبعاد وجود حل واحد صحيح فهناك حلول وبدائل.

وقد وضع المربيان (دريسيل، وميي هيو Dressel and Mayhew 1954) قائمة لخمس قدرات رئيسية للتفكير النقدي والتـــي تتبع نموذج حل المشكلات:

1. القدرة على تحديد المشكلة وتعريفها ويتضمن ذلك القدرة تجزئة العناصر المعقّدة إلى أجزاء أبسط؛ وعامة وعمليّة، وتحديد العوامل الرئيسية واستبعاد العناصر الثانوية.
2. القدرة على اختيار المعلومات المطابقة والمناسبة؛ لحلول المشكلة، بما في ذلك القدرة على إدراك المصادر المتحيّزة وغير الموثوقة التـــي لا تتضمن مصداقيّة مقبولة؛ للمعلومات، وكذلك المعلومات المرتبطة وذات المغزى لحل المشكلة وغيرها من المعلومات التـــي لا ترتبط بالمشكلة أو الحل.
3. القدرة على إدراك الافتراضات المنصوصة الظاهرة وغير الظاهرة؛ والافتراضات التـــي لا تتضمن مغزىً وارتباطاً ولا تدعيم لها أو إثباتاً مُقنعاً.
4. القدرة على تشكيل الفروض ذات المغزى والارتباط؛ وإعادة النظر في تفحّص الافتراضات مقابل المعلومات.

5. القدرة على الوصول إلى (استنتاجات قيّمة) واستدلالات تنسب الأشياء وتُعزيها إلى مصادرها الصحيحة، والتقاط النواحي التـــي تدل على عدم الاتّساق والثبات المنطقي والحكم على صلاحية الاستنتاج وسلامته.

## نماذج، وبرامج، وتمارين لتعليم مهارات التفكير

إن من الممكن تعليم المهارات الفكرية في دورة مستقلة؛ مثال: في برنامج الانسحاب من المرحلة الابتدائية أو قسم من دورات درجة الشرف للمرحلة الثانوية، يمكن أن تندمج في مواد موجودة. وهناك دورات تُركّز على: الإبداع، حلول المشكلات، التفكير النقدي، التفكير المنطقي؛ التفكير المتشابه جزئياً، التربية القيميّة الخلقية، (ديفيز Davis 1996) وغيرها.. من المهارات التـــي ذكرت في الجدول (11-2) والجدول (11-3)؛ والمهارات عند (بلوم) لمستويات المهارات العليا للتفكير في الجدول (11-4) والجدول (11-5) والتصانيف ذاتها؛ تتوجه المهارات الفكرية مستهدفةً التكيّف والتأقلم مع المشكلات الشخصية مثل: اتخاذ قرارات سديدة وصائبة (ديفيز 1996)؛ (نيلسون – جونس: Nelson, Jones 1990) والتدريب على ممارسة مهارات وقدرات فكرية مُحددة إضافيّة برزت في الجدول (11-7) لاحقاً. وهنالك مواد للتمارين وبرامج موجودة بشكل تجاري، ومتوافرة ولها درجة عالية من الفائدة لهذه المادة من التعليم والتدريب للطلاب.

إن الأقسام الآتية هي تلخيص لنماذج؛ واستراتيجيات وتمارين لتعليم المهارات الفكرية. وإن المساحة الفضائية لا تسمح بوصف كامل لها؛ ولهذا ونظراً لضيق المجال للمزيد من الشرح والتفصيل؛ فإن المؤلفين يلفتون نظر القُرّاء إلى العودة إلى المصادر الأصلية لكتب التمارين والمهارات للحصول على معلومات كاملة بهذا الخصوص التطبـــيقي. نموذج: دي بونو De-Bono CoRT نموذج ليبمان Lipman *Philosophy for Children* وكلاهما يتّخذُ (أسلوباً مباشراً) لتعليم المهارات الفكرية. إن الطلاب يُدركون تماماً ويفهمون أنهم يتعلمون مهارات تفكير؛ إنهم يتعلمون معنى كل مهارة فكرية، ويعلمون لماذا؟ ومتى؟ وكيف؟ يجب أن تُستعمل مهارة – ما –.

وبقية البرامج تشمل على؛ البرامج الآتية: *مشروع التشديد المُركّز* ***IMPACT Project***، *الإثراء الأدَوي* ***Instrumental Enrichment***، *صحافة التفكير النقدي* ***Critical Thinking Press***، *تمارين الحاسوب* ***Software workbooks***، *التفكير والتعلم* ***Thinking and Learning*** وتأخذ (أسلوباً غير مباشر) لتقوية مهارات مُعقّدة وبسيطة للقدرات من خلال الممارسات والتمارين والتدريب.

## استراتيجيات المربـــي دي بونو

المكان هو: (ماراكايبو Maracaibo) المدينة الثانية من حيث الاتساع والحجم في فنـــزويلاّ Venezuela وكان هناك اجتماعٌ تربو لعشرين شخصاً؛ كان فيهم الدكاترة، أولياء الأمور، وممثلو الحكومة؛ لمناقشة مشروع إنشاء (عيادة). وأخذَ الجدَل بين المؤتمرين ثلاث ساعات بالطريقة العادية.

وفجأةً، طفلٌ هادئ لا يتجاوز عمره (عشر سنوات)؛ كان يجلس في نهاية الغُرفة لأن أُمه لم تكن قادرة على تركه وحيداً في البيت. اقتربَ ذلك الطفل من طاولة المؤتمرين المجتمعين واقترحَ عليهم:

ضَعوا الأهداف set the objectives AGO، حددوا البدائل outline alternatives APC، حددوا الأولويات set up priorities FIP، حلّلوا آراء الآخرين analyze other people's views OPV، وهذه الدعامات الأربع تشكل (خطة عمل).

لقد شارك (الطفل الصغير) بسنواته العشر من العُمر، في الاجتماع وكان له دور في إعداد برنامج للمهارات الفكرية، وهذا البرنامج قائم حالياً في (مدارس فنـــزويلا) بشكل قانوني (دي بونو 1985).

لقد تمكّن المربـــي (دي بونو) من إعداد مواد شائقة جيّدة لتعليم العمليات (الفكرية) كمهارات (1973-1983-1985). إن استراتيجية CoRT: أي: (مؤسسة البحث الموثوق العقلاني – الفكري Cognitive Research Trust CoRT) تستلزم من خلال برنامجها عدداً قليلاً من الأساتذة المُتخصصين للتدريب؛ وقد ثبت أنها استراتيجية مُمتعة للطلاب والأساتذة على حدٍّ سواء.

وإن المواد التدريبية لم تُعد للموهوبين فقط؛ ولكنها أثبتت صلاحيتها واستعمالها للمتفوّقين؛ ولأهداف برامج الموهوبين.

وكمثال: تقنيّة PMI هو أسلوب لتعليم التقييم وهو بسيط وفعّال. فالطلاب يتعلمون الأفكار، والمقترحات؛ والفروض، والنشاطات، وكل شيء آخر يمكن خضوعه للتقييم بالنظر إلى النقاط الإيجابية الجيّدة التـــي نطلق عليها في اللغة العربية (الزوائد ++) وهي في مصطلحها الإنكليزي *Pluses* (P) بينما السلبيات هي (النقائص – ، –) ويقابلها في الإنكليزية *Minuses* (M)؛ أما النقاط التـــي لا تقع بين هذين الطرفين فهي: *Interesting* (I) أي (مُثيرة ومهمة). ويتعلم الطلاب الأسباب والمبادئ وراء استراتيجية PMI كأسلوب لتعليم التقييم؛ ويأخذ تطبيق التقنيّة دوراً رئيسياً. وإن المبادئ توضح:

وباستعمال أسلوب تعليم التقييم؛ فإن أحداً – ما – لن يرفض بشكل مُتسرّع أن الفكرة قد تكون (غير صالحة)، وبالعكس لا يجوز الإسراع المتعجل بقبول فكرة تبدو جيّدة فالتسرّع إذاً يحمل مساوئ وعواقب غير حميدة.

وهناك – أفكار – لا نستطيع وضعها في خانة الصح أو الخطأ فيُترك لها خيار ثالث كدرجة وُسطى قد تستثير وتقود لأفكار أخرى.

وبدون استخدام أسلوب (تعليم التقييم PMI) فإن الإنسان قد تطغى العاطفة على أحكامه وتمنعه من الوصول إلى أحكام واضحة موضوعيّة؛ ومن مزايا هذا الأسلوب الوصول إلى أحكام موزونة بعد توضيح الفكرة ودراستها وليس قبل ذلك.

وقام أحد المؤلفين المربـــي (ديفيز) بتجربة مع مجموعات صغيرة للصف الخامس، لأطفال موهوبين في كلية الصّغار بتطبيق برنامج بإشرافه، لتعليمهم مهارات التقييم باعتبارهم متفوّقين؛ واكتشف الطلبة الصّغار أنهم غير متميّزين لوجود مشكلات اجتماعية لديهم في المدرسة، ولكن تمكنوا من تحسين ثقتهم بأنفسهم وطاقاتهم الخاصة.

وهناك ست مجموعات للدروس وعشرة دروس لكل مجموعة بحيث يصبح المجموع ستين درساً تُغطّي خمسين مهارة من مهارات التفكير. والكثير من تلك الدروس تعلم استراتيجيات فكرية مُعقّدة تستلزم استعمال مهارات سبقَ للطلبة تعلّمها؛ مثل: *التخطيط* وتستلزم مهارات مُسبقة وفرعية؛ مثل: *الاهتمام بكافة جوانب المشكلة أو الموضوع، وضع الأهداف على شكل بنود*. ومعظم الدروس تمّ تنظيمها ضمن تلك المجموعات الستّة.

1. *التقلتم:* وهو مقدمة تمهيدية توضح المهارة مثل: مهارة الاهتمام بكافة الجوانب والعوامل (CAF) ويتعلم الطلاب في هذا النطاق أن أي قرار أو اختيار يستلزم إدراك العوامل المحيطة كافةً. ورؤية ما غاب عن أنظار الآخرين من عوامل وجوانب.

2. *المثال:* عيّنة للمشكلة أو مَقولة تُطرح وبعدها تأتـــي مهارة التطبيق؛ مثل: صدر في لندن قانون بأن على الأبنية الجديدة وسكّانها تأمين مرآب للسيارات تحت الأبنية. ولكن هذا القانون قد يشجع القاطنين في الأبنية باستخدام مزيد من السيارات للذهاب إلى العمل وهذا بدوره يجعل التكاثف والاختناق المروري في ازدحام السيارات أكثر مما كان سابقاً.

3. *الممارسة:* يقود التطبيق أربع أو خمس مرات الطلاب إلى اكتساب خبرة للمهارة، مثال: ما العوامل المتضمنة اختيار أسلوب أو نموذج للشَّعْر؟ ما العوامل التـــي تهتم بها لمقابلة أستاذ لمهمّة التعليم وانتقائه؟

4. *العملية الإجرائية:* في الصف المدرسي أو مجموعة المناقشة، يهتم الطلاب على سبيل المثال: فيما إذا كان من السهل ترك العوامل الهامة؛ بينما الاهتمام بالجوانب كافة بكل موضوع هو ضرورة. وما هو الفرق بين: PMI تعليم التقييم؛ CAF الاهتمام بالعوامل كافة؛ التركيز على المهم منها فقط؟

5. *المبادئ:* تُطرح عادةً (خمسةَ مبادئ) مقبولة. ما مقدار المزايا التـــي نحصل عليها من خلال استعمال المهارة؟ كما تمّ استعراضها سابقاً في (أسلوب تعليم التقييم).

6. *المشروع:* هذه مشكلات تطبيقية إضافيّة.

CoRT نموذج (دي بونو) التابع لمؤسسة البحث العقلاني: إن مهارات التفكير الخاصة بالنموذج المذكور ليست مرتبطة (بمادة دراسية مُحدّدة). وإن التفكير يُعلّم كمادة خاصة مستقلة – قائمة بذاتها – كمهارة واقعية واعية؛ تفصيلية ما وراء التفكير. وإن الكثير من مهارات CoRT الفكرية تلاحظ في القائمة (11-3).

## فلسفة للأطفال (ليبمان)

قام مجموعة من المربين والباحثين أمثال: (ليبمان 1991، شارب، أوسكانيان، 1980، وريد 1992 ,Lipman, Sharp Oscanyan, and Reed) بوضع برنامج للأطفال اسمه (فلسفة للأطفال): وهو يعتمد على أسلوب مُسلسل قَصصي لكتب دراسية للمرحلة الابتدائية العُليا. وقد ادعى القائمون على تطبيق البرنامج فعاليته ونجاحه في تحسين مستوى الطلاب في: القراءة، العلاقات الإنسانية فيما بينهم، الفهم القيمي، العقلنة، والتفكير النقدي؛ (ليبمان، 1981، واين شتاين، ولاوفمان Weinstein, Laufman 1981) وفي مُسلسل القصص، الأطفال التخيّليين – الوهميين – يقضون كثيراً من الوقت في التفكير في التفكير: التأمّل؛ مع توضيح مُبسّط بين التفكير الجيد الإيجابـــي والسيء السلبي؛ والفكرة بالطبع تدور حول تدريب القُرّاء على تحديد وتعريف السمات والخصائص – الشخصيّات والأدوار – وتفكر معهم؛ وبهم. ويتبع القصص المُثيرة للتفكير تمارين ولكن التركيز الأساسي حول مضمون القصّة وحول المناقشة المتابعة بين أستاذ والتلاميذ.

وسنقدم بعض المهارات الفكرية التـــي تصل إلى ثلاثين مهارة في كتاب *فلسفة للأطفال*:

*العلاقات بين السبب والنتيجة:* هل هذه المقولة بالضرورة تتضمّن علاقة سبب ونتيجة؛ لقد ألقى الحجر وكسر النافذة.

*إدراك الثبات والاتّساق في الأفكار والمقولات وإدراك التناقضات فيها،* مثل: هل تكون مُحبّاً صادقاً للحيوانات؛ ومع ذلك تأكل لُحومَها.

*تحديد الافتراضات الخفيّة – غير المرئية وتعريفها،* مثل: أُحبّ شَعرك؛ أي صالون تجميل تذهب إليه؟

*العلاقات بين الجزء والكل، وبين الكل والأجزاء:* يمكن للأستاذ أن يسأل الطلاب أن يقيموا صدق العبارة التالية ودقتها "إذا كان وجه (مايك) فيه علائم وَسيمة جميلة؛ (مايك) يجب أن يكون له وجه جميل وسيم".

*القيام بإعطاء تعميمات:* يصل الطلاب إلى تعميمات من خلال مجموعات من حقائق، مثل: سأصبح مريضاً حين أشرب عصير الفريز وهو نوع من عصير الفواكه السائل اللذيذ. سأصبح مريضاً حين أشرب عصير التوت الأسود.

*التفكير المتشابه جزئياً:* يتدرب الطلاب على التفكير المتشابه جزئياً مع مشكلات مثل: (الجرثومة هي كمرض مثلما

الشمعة هي: آ - شمع ب - فتيلة جـ - بيضاء د - ضياء ونور).

**القائمة (11-3):**

---

**المهارات الفكرية العقلانية CoRT أسلوب: دي بونو**

أسلوب (إدوارد دي - بونو من فنـــزويلا) 1973؛ للمهارات الفكرية؛ يتم تعليمها كمهارات بطريقة مباشرة (ما وراء التفكير)؛ ويُدرك الأطفال بشكل شعوري محسوس قيمة كل مهارة و: متى؟ ولماذا؟ وكيف؟ يتم تطبيق المهارة، وفي السطور الآتية وصف لبعض مهارات هذه الأسلوب التـــي تصل إلى (50) مهارة:

التفكير بالنواحي الإيجابية الجيدة، والسلبية والمتوسطة بينهما، والاقتراحات، والفروض.

الاهتمام بالعوامل كافة؛ عند مواجهة اختيارات وقرارات.

التفكير بالنتائج الخاصة بالعمل قصيرة المدى، المتوسطة، طويلة المدى.

التفكير في الأهداف مع رؤية ومراقبة أهداف الآخرين.

التخطيط المتضمن مهارات الإحاطة بالعوامل كافة ووضع الأهداف على شكل بنود.

تحديد الأولويات: مثال: العوامل المرتبطة بالموضوع؛ الأهداف، النتائج.

التفكير لكثير من البدائل؛ إمكانات؛ خيارات؛ مثل: تفسيرات وتعليلات الأسباب والاهتمام ببدائل في العمل.

اتخاذ القرار الذي يستلزم العوامل الضمنيّة: (أهداف، أولويات، نتائج، بدائل مُمكنة).

رؤية وجهات النظر الأخرى بسبب رؤية الآخرين من وجهات ومُنطلقات مُختلفة؛ وأولويات وأهداف ذاتية بهم ولهم تختلف عن نظرنا.

اختيار أشياء طبقاً لاحتياجات ومستلزمات الفرد وما يتلاءم معه، وفيه، باتّساق وتناسُب.

التنظيم من خلال تحليل ما يجب عملُه، وماذا تمّ إنجازُه وماذا يجب عمله وإنجازه مُستقبلاً؟

وهذا يستوجب الاهتمام بالعوامل كافة والتفكير بالبدائل كافة.

التركيز حول المظاهر المختلفة للحالة أو الموقف؛ وتحديد الوقت المناسب للتحليل والاهتمام بالعوامل، والنتائج..

استنتاج مشروع فكري، وربما أفكار، جواباً لسؤال، أو حل لمشكلة، أو عمل، أو الرضى بعدم القدرة على حل المشكلة.

إدراك الآراء المزاجية (مقابل) - الحقائق الثابتة باعتبارهما نوعين للبرهان على شيء معيّن.

إدراك البرهان الضعيف أو القوي أو الرئيسي.

إدراك نقاط الاتفاق؛ والاختلاف؛ والنواحي غير ذات المغزى أو الصلة بالموضوع.

التمسك بصحّة الموقف بالرجوع إلى الحقائق والمراجع ذات السلطة.

تدعيم الحوار - النّقاش باستعمال الكلمات المدعومة والمشحونة بالقيم مثل: صحيح، مناسب، عادل، مخلص مقابل أضداد هذه المعاني القيميّة مثل: سُخري مُضحك تافه، غير أمين، ضال ومنحرف، غبي.

الوقوع في الخطأ في المناقشة بسبب المبالغة أو: (ارتكاب عدم دقّة وأخطاء في حقائق لأفكار جامدة مُتحيزة.

التحدّي لطرق قائمة (اجتماعياً) والقيام بأعمال أو أشياء كوسائل لاستثارة أفكار جديدة.

تحسين الأشياء بتحديد الأخطاء والسعي إلى تغييرها.

حل المشكلات بالتفكير في مستلزمات المشكلات.

إدراك المعلومات المُعطاة والمُتاحة؛ (مقابل) معلومات مَحذوفة ولكنها مطلوبة ومرغوب فيها.

إدراك المعلومات المتناقضة التـــي تقود إلى استنتاجات خاطئة أو مُزيّفة.

إدراك التخمينات المرتكزة على معلومات جيّدة: تخمينات صغيرة مثل: الشمس ستشرق غداً (مقابل) تخمينات ترتكز على معلومات قليلة، وتخمينات كبيرة مثل: النتائج النهائية في لعبة كرة قدم مُستقبلية.

التمييز والتفريق بين (الانفعالات والعواطف العادية): الغضب، الحب، الخوف، الأسف؛

وعواطف خاصة بالأنا والذات مثل:

الكبرياء، القوة، عدم الأمان.

فهم القيم المُحتّمة للتفكير، والأحكام، والخيارات والأعمال.

وكل واحد من الناس لديه أشياء يُثمنّها ويُقيّمها عالياً؛ وأشياء لها قيمة مُتدنيّة.

---

*التفكير المنطقي:* كل الكلاب هم حيوانات. كل (لاسا آبسوس Lhasa-Apsos) كلاب. ما هو (الاستدلال) ذو القيمة الذي نستنتجه من عَزوِ المقولة الأولى ونسبتها للثانية؟

العكس في العبارة أو التعبير؛ وعدم العكس: "لا" المقولات (العكسية) قابلة لإعطاء العكس بها: (النفي) الغواصات ليست كانغارو حيوانات أسترالية تقفز في الصحارى كالمنافذ السريعة وبناءً على المقولة السابقة (العكس صحيح): الكانغارو ليست غوّاصات. وكل (المقولات) لا تقبل طرحها بشكل مُعاكس.. كل نماذج الطائرات تكون ألعاباً.. لكن الألعاب ليست كلها نماذج وهياكل طائرات..

وثمة مهارات أخرى في كتاب فلسفة للأطفال: تتناول: الإبداع، فهم المواصفات والإيضاحات، مقولات عالمية وخاصة مُحدّدة: كل الطيور زرقاء مقابل هذا الطائر أزرق وهناك: الافتراضات، والإنصاف وعدم المحاباة أو التحيّز؛ الاتّساق والثبات وعدم التناقض، أسباب المعتقدات، البدائل وغيرها...

وعلّق خبير الذكاء المربـــي (روبرت ستيرن بيرغ Robert Sternberg 1984) حول مواد (ليبمان) بقوله: "لا يوجد برنامج في علمي أكثر صلاحيّة ومتانةً من كتاب – فلسفة للأطفال – وقابليته للتمويل" وقد حذّر (ستيرن بيرغ) من أن الطلبة في مدارس داخل المدُن قد يواجهون صعاباً في تحديد شخصيّات وتعريفها وأنواع مشاكلهم وسمات القصص. وثمة عقبات تعترض الطلبة ذوي القدرة الضعيفة أو أدنى من ذلك في التحصيل والقراءة، في التعامل والاستيعاب لبرنامج ليبمان.

## مشروع الترابط التواصلي

*(المضغوط المؤثّر)* إن هذا البرنامج هو واحد من البرامج الفعّالة المؤثرة لتعليم المهارات الفكرية لمستوى المرحلة المتوسطة المدرسية لتحسين مهارات التفوّق من خلال: التفكير النقدي: (منطقة أورانج التعليمية 1981) (واين أوكّر، وماورير 1997 Winocur and Maurer). وقد علّقت المربية (زينّر Zinner 1985) لمشروع الترابط التواصلي Impact بالقول:

إن محاسن البرنامج اختُبِرَت ونتائجها كانت مُتميّزة؛ ولمس الأساتذة تطوراً إيجابياً في مستويات الطلاب وتحديداً قدرات التساؤل؛ واستعمال المُفردات، والحوافز في الصف؛ والحضور والدوام؛ والنتائج في القراءة والرياضيات، وقد شعر الطلبة بمُتعة خاصة في الدّروس؛ وطالبوا بالبرنامج؛ وذكر المعلّمون بأنهم قاموا بتطوير أساليب تعليمهم من خلال برنامج *IMPACT* وتجدّدٌ لديهم الحماسة والحافز في المهنة التدريسيّة، وأصبح البرنامج مثالاً ونموذجاً مُتميّزاً؛ وأصبح مشروعاً حافزاً للدوافع للكوادر الإدارية والتدريسية في المنطقة التعليمية بولاية كاليفورنيا وقد قامت الإدارة التربوية بأمريكا في تمويله ووضعته أحد البرامج الفائقة بين (24) برنامجاً آخر متميّزاً.

وفي تشكيل هَرَمي يهدف مشروع *إمباكت إلى: IMPACT* أولاً: تقوية المهارات التالية: الملاحظة، المقارنة، مقارنة المتضادّات؛ تكوين المجموعات، التصنيف، التنظيم، التسلسل؛ النماذج، تحديد الأولويات. ثانياً: مهارات العمليات: تحليل الحقائق والآراء؛ المعلومات ذات المغزى وغير المرتبطة بالموضوع؛ المصادر الموثوقة ذات المصداقية وغير الموثوقة، التساؤلات والمواضيع؛ الاستدلالات بنسبة وعَزوِ الأشياء إلى مصادرها؛ معاني المَقولات، علاقات السبب والنتائج؛ التعميمات، التنبؤات والتوقّعات، الافتراضات؛ وجهات النظر بما في ذلك المواقف المتحيّزة غير العادلة. وأخيراً: يُركّز البرنامج على العمليات: الاستدلاليّة، والاستنتاجية، والمهارات التقييمية لإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات.

ولعرض التوضيح هناك (درس عنوانه: أتستطيع يا زولي؟ إن الدرس المشار إليه سابقاً يتمحْور حول: التفكير الاستدلالي

طرح وإسقاط؛ دراسات التعلم تتضمن تنظيم الواسع والصغير، الدائري والمستطيل على شكل رُسومات تمّثل حيوانات حديقة الحيوانات؛ انظر الشكل (11-2). سلسلة من الأسئلة تستلزم من المتعلم الطفل أن يُحلّل المعروض في الصورة، وعليه أن يستنتج المعلومات عن المخلوقات الحيوانية بها حاول ذلك؛ وإذا واجهت عَثرات فستجد الإجابات في نهاية هذا الفصل.

1. أي عائلة تزور الدّبب القُطبية؟
2. أي عائلة هي عائلة العناكِب (من العنكبوت)؟
3. ابن مَن؟ قام التمساح بابتلاعه؟
4. مَن هي عائلة السباحة التـــي لديها ثلاثة أبناء؟
5. من هي العائلة التـــي لديها ثلاث بنات؟
6. هل شبل الدّب القطبي؛ ذكر أو أُنثى؟
7. من هي عائلة الأَفاعي؟: (الحيّات).
8. من يكون (الكانغارو الأوسترالي: السنجاب أو الخلد)؟
9. ما الاسم الأخير لابن الفيل الذي يكون مولوداً في الحال؟
10. ما اسم حارس حديقة الحيوان؟

(المواد تربط وتتصف بالتواصل ودمج المتعلّم).

## الإثراء الأدَوي (فِيورشتاين)

قضى المربـــي (فيورشتاين **Feuerstein**) عدة سنوات من شبابه في المعسكرات النازية. ثم ساعد بعض الطلبة والأطفال على الهجرة إلى فلسطين والدراسة في جامعة جنيف وجامعة السوربون. وقام – في الأرض المحتلة – بدراسة الاحتياجات التربوية للمهاجرين الذين صُنّفوا طبقاً لاختبارات الذكاء بأنهم (مُتخلفون)؛ وقد صمّم برنامجاً لتغيير البناء العقلي للمتخلفين وتحويلهم إلى مفكرين مُستقلّين، قادرين على اتخاذ مُبادرات وأفكار ذات إفاضة تفصيلية (ميكلير **Makler 1980**).

وإن أسلوب الإثراء الأدَوي للمربـــي (فيورشتاين) صُمّم ليتناول النواحي التالية:

القسريّة – التحريضيّة

السلوك والتفكير (المتمركز حول الذات).

إدراك، تعريف، وتحديد، وحل المشكلات.

الاهتمام بمصدرين أو أكثر للمعلومات في الوقت نفسه.

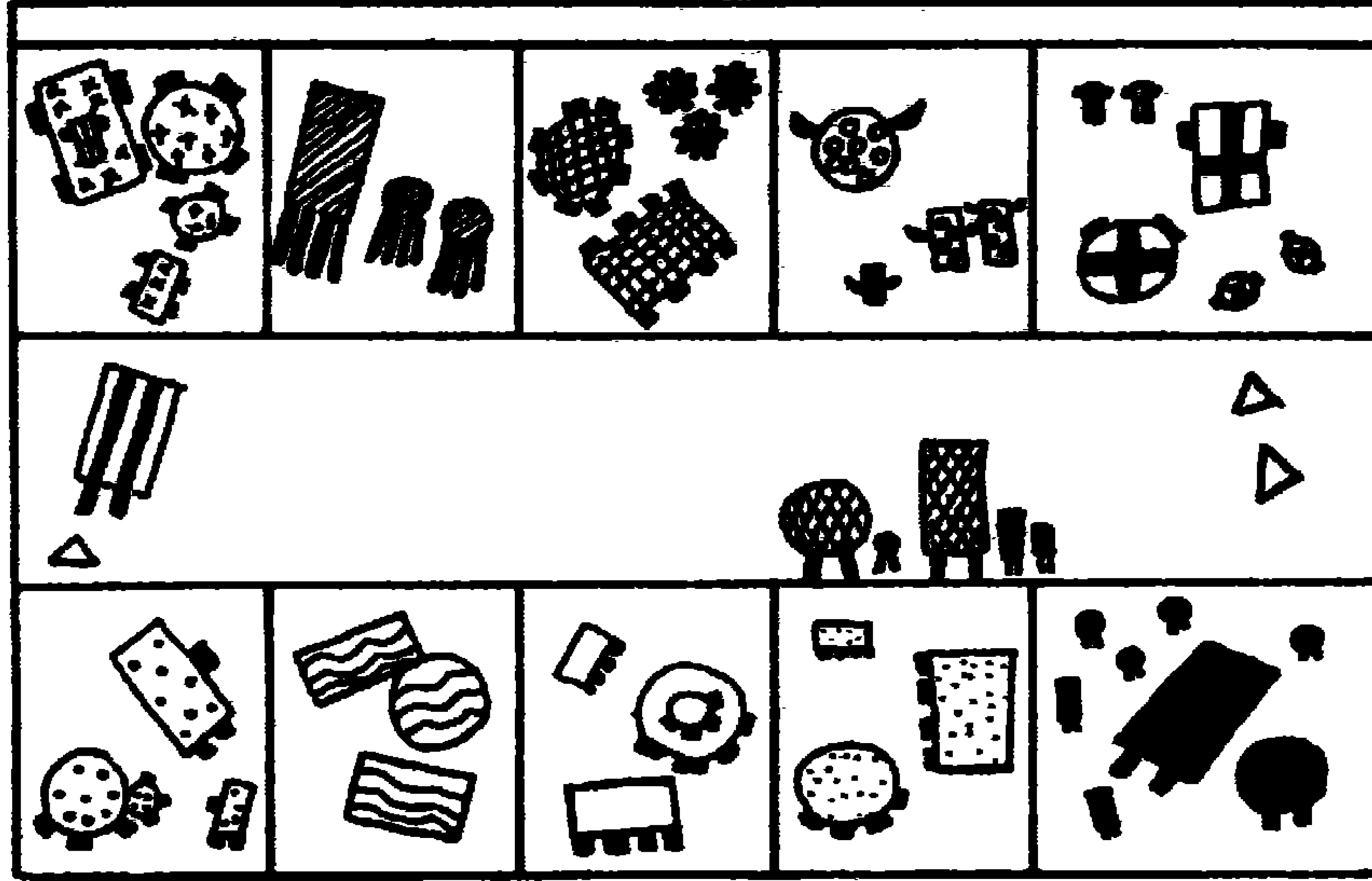
التحليل، القيام بمقارنات، وضع مستويات.

التخطيط، اختبار الفُروض.

إدراك الحاجة للبرهان والحجّة المنطقية.

استعمال أبعاد الزمان والمكان – الفضاء – بدقّة.

## هل تميز هذه الحيوانات في الحديقة



إليك بالحلّ ويتعلق بأسماء أفراد العائلة -الحيوانات



**الشكل (2-11): هل تميز هذه الحيوانات في الحديقة؟**

* الموافقة على النشر والاقتباس والطبع.

إن (برنامج الإثراء الأَدَوي) الذي يمتد (ثلاث سنوات) يستطيع تسريع تعليم الطلبة الموهوبين. وتمّ تصميمهُ للطلبة من 9 سنوات فأكثر، ومن هؤلاء المستعدين البياجين (نسبة إلى المربــي **Piaget**) التفكير الإجرائي الشكلي – الرسمي. وإن المعلمين لا يستطيعون الحصول على المواد ما لم يستكملوا التدريب على برنامج الإثراء الأَدَوي.[1]

وهناك 13 نوعاً من التمارين وكل واحد منها يملك إمكانية تقوية عدد من القدرات الخفيّة غير الظاهرة. ونشير إلى مثالين:

***تنظيم النقاط أو الحلقات:*** يُقدم الأستاذ للتلاميذ صفاً من النقاط (غير منتظم) بالشكل وبدرجات متفاوتة من التعقيد، ومُهمّة التلاميذ تحيدي أشكال هندسية مُحددة مثل: مربعات؛ حرف ديناري؛ أو نجوم بالربط بين النقاط المتفرّقة – غير المنتظمة؛ ويرى المربون أن هذا التمرين يُقوّي ويعكس العلاقات والترابطات البصرية والتمييز بين الشكل والحجم؛ ثبات الشكل والحجم عبر التغيرات في التوجيه، استعمال المعلومات المناسبة ذات المغزى والارتباط، استراتيجيات الاكتشاف، وجهة النظر؛ ضبط الانفعالية العشوائية؛ العَنْوَنة، الدقّة والمحدودية، التخطيط، تصميم نقطة البدء، البحث المنظم والمقارنة بنموذج؛ والحافز، (فيورشتاين **1980**).

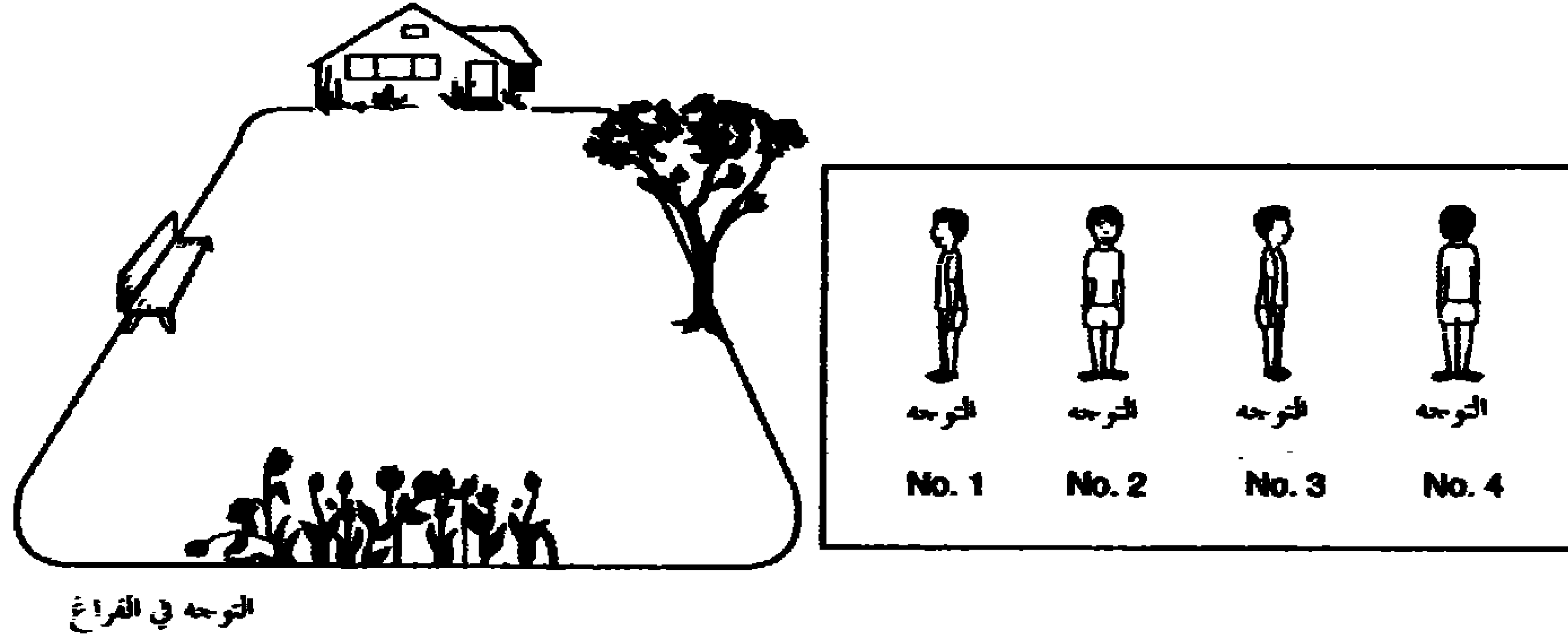
***التوجيه المكاني – الفضائي:*** (الاتّجاه): الصورة – أمامنا – معروضة ومتضمّنة كمثال: بيتاً – مقعد جلوس – حديقة –

---

[1] لأجل الحصول على مزيد من المعلومات التــي تتعلق بتدريب المعلمين – اتصل بفرانسيس لينك (جماعة تطوير المناهج) طباعة كونيكتيكت واشنطن **20036 DC**.

شجرة) شكل (11-3).

وعلى اليمين (طفل يلتفت يساراً، يميناً، أماماً، وراءً). وبإملاء القائمة؛ يُحدّد التلميذ الاتجاه لكل شكل في الصورة حسب اتجاه الطفل. وهذا التمرين يُعلّم الطالب: القدرة على استعمال المفاهيم والأنظمة الثابتة، والمرجعيّة: المحسوسة والمجردة والشخصية الوجدانية؛ والتوجه المكاني - الفضائي، تحديد المشكلة وتعريفها؛ واستعمال مصادر عديدة للمعلومات بالوقت نفسه، العمل المنظم، والاستنتاجات المنطقية، تحديد إطارات البدائل، كيف تُلخص البيانات بجداول وقوائم؛ تواصل في المعلومات بدقة متناهية؛ وخفض في التمركز حول الذات.




**الشكل (11-3)**: صورة تبين مشكلة التوجّه.

- أعيدت بأذن هيئة تطوير البرنامج -

وبالإضافة إلى ذلك؛ تمارين المقارنة تُقوّي قُدرات التصنيف والقدرة لإيجاد المتشابهات والمفارقات بين الموضوعات، والأحداث والأفكار؛ والاستنتاج من مصدرين يُقوّي المنطق الشكلي؛ ويتضمن استعمال الخطة الأساسية، والفرعية، والهامّة. وإن الطلاب يَستنتجون المصداقيّة، ويجدون العلاقات، ويكتشفون المبادئ ويختارون ويعملون مع البيانات.

إن (الوظائف العقلانية) التـــي يتم تعليمها من خلال (أسلوب الإثراء الأدَواتي) تتضمّن ثلاثة مستويات: مُدخلات ***Input*** مثل: تنظيم المعلومات. تفصيلات ***elaboration*** تقييم مغزى الارتباط بموضوع المعلومات. مُخرجات ***output*** التعبير عن حلول المشكلة.

إن البرهان على فعاليّة برنامج (الإثراء الأدَواتي): برزت من آراء الملاحظين من مساعدي الأساتذة؛ في تينيسي وتورونتو، ونيويورك، ولويس فيل؛ الذين وافقوا بشكل مُستقل بعد التدريب على أسلوب الإثراء الأدَواتـــي أن الأطفال استعملوا ذلك الأسلوب في مواد دراسية أخرى.

الطلاب يقرؤون ويتبعون الإرشادات بشكل عَفوي تلقائي.

الطلاب حسّنوا دقّتهم وملاحظتهم وتضمينهُم لتفاصيل أكثر مرتبطة بالموضوع المطروح نفسه.

الطلاب طوّروا وحسّنوا دقّتهم وبطريقة عفوية بدؤوا بتصحيح أخطائهم.

الطلاب زادوا حساسيتهم الاجتماعية ورغبتهم في الإصغاء للآخرين والتسامح مع الآراء الأخرى، والرغبة في مساعدة الآخرين.

الطلاب أصبحوا أكثر رغبة للدّفاع عن آرائهم؛ مع إثبات الحجّة والبرهان على ذلك.

الطلاب حسّنوا الترابط ذا المغزى، واستكمال إجاباتهم؛ واستعداداتهم للتكيف مع المشكلات الصعبة.

الطلاب حسّنوا شعورهم نحو ذواتهم وثقتهم بها؛ وبالنجاح.

وقد وصف المربـــي (هوبس Hobbs 1980) كتاب الباحث (فيورشتاين 1980): الإثراء الأَدواتي: أنه إنجاز فكري هائل مُتناسب. وثمة أعمال قليلة في علم النفس متساوية معه في : (الأصالة؛ البراعة؛ الإطار، الأهمية النظرية؛ والمغزى الكامن؛ وعلّق الباحث (فرانسيس لينك Frances Link) على كتاب (الإثراء الأَدَواتي) بأنه: كتاب مدهش، وقد غيّر أساليب الأساتذة.

## كُتب التفكير النقدي، وتمارين الحاسوب

هناك أسلوب عريض القاعدة لتعليم مهارات التفكير عن طريق التمارين والموجودة في (دزّينة) من كُتب التمارين التـــي طُبعت بواسطة (مؤسسة وسط الغرب الأمريكي الخاصة بكتب الحاسوب وتمارين التفكير النقدي المرتبطة بها. إن كتب التمارين للمربيّن (بلاك وبلاك Black and Black) مثال: 1984، 1985، 1987، 1988؛ والمؤلف (هارنا ديك Harnadek مثال: 1976-1977-1979؛ تتضمن تلك الكتب الهامّة مئات التمارين التـــي تستهدف تقوية مهارات التفكير المعقّدة؛ والبسيطة.

والقائمة (11-7) الآتية تعتبر (عينة) لنوعيات القدرات التـــي يستهدف المؤلفون تقويتها لدى الطلاب كمَهارات تفكير:

**الجدول (11-7): مهارات تفكير نقدي من كتب الحاسوب وتمارين لتعليم الطلاب**

| | |
|---|---|
| **متشابـــهات بين الأشكال** | |
| وضع الأشكال المتشابهة بجانب بعضها | تقسيم الأشكال لأجزاء متساوية |
| ربط وتوصيل الأشكال المتشابهة | إيجاد أنماط ونماذج |
| وضع الأشكال المؤتلفة المطابقة بعضها بجانب الآخر | وضع أشكال متشابهة متجاورة |
| رسم خطوط متناسقة الأجزاء | وضع أحجام متشابهة بعضها بجانب بعضها الآخر |
| وضع مواد صلبة جامدة مطابقة بعضها بجانب بعضها الآخر | إدراك رؤى لمواد صلبة جامدة |
| ربط مواد جامدة صلبة وتوصيلها | استعمال شبكات لتوسيع الأشكال |
| **تسلسل في الأشكال** | |
| مشكلات تسلسل الأشكال | تدوير تناوبـــي لمشكلات أشكال |
| إنتاج انعكاسات | طي الأوراق |
| وضع قطع تغطية ونماذج بجانب بعضها | إنتاج أنماط ونماذج |
| **تصنيفات الأشكال** | |
| تصنيف بالشكل | التصنيف بالنماذج والأنماط |
| وصف السمات والخصائص | وصف الصفوف أو الطبقات |
| وضع الصفوف أو الطبقات حسب الأشكال | وضع الطبقات المتشابهة بعضها بجانب بعضها الاخر |
| إيجاد الشذوذ في الأشكال أو الشكل | إيجاد أنماط ونماذج شاذة |
| التصنيفات المتعددة بالنوعيّات | طبقات مُتداخلة |
| **المتشابهات الجزئية بالشكل** | |
| متشابهات جزئية – مشكلات تموين واختيار | |
| وصف مُتشابهات جزئية ذات أشكال | |
| ابتكار متشابهات جزئية | |
| **متشابهات واختلافات لفظية** | |
| اختيار المعاني المتعاكسة وانتقاؤها | اختيار المعاني المترادفة وانتقاؤها |

| دلالات – تسميات – تمييزات | المفاهيم الضمنيّة |
|---|---|
| | **متسلسلات لفظية** |
| اتّباع التوجيهات والاتجاهات | توجيهات، اتجاهات الكتابة |
| استكمال الجُمل الناقصة | المتعاكسات |
| المتشابهات | متابعة (نعم، لا) كقواعد |
| جداول: (صح،خطأ) | وجود مواقع على الخريطة |
| تفكير استدلالي (طرح – إسقاط من) | وصف اتجاهات |
| التمييز درجة المعنى | تسلسل زمني في الوقت |
| | **العلاقات المنطقية** |
| النفي والإنكار | التواصل والاتصال (و) القواعد |
| انفصال (أو) قواعد | تطبيق، استنتاج (إذا – بعد ذلك) قواعد |
| كلمات ترتبط بالسبب والنتيجة | فترة/مسافة فاصلة في يوم أو سنة |
| الجداول والبرامج | مناطق أو مواقع الزمن (الوقت) |
| | **كشوف وجداول قياسية للتقدم وبياناته** |
| في حلول المشكلات | التسلسل |
| الدّورة الدائرية | في التخطيط |
| في مقارنة التسوّق | |
| | **التصنيفات اللفظية** |
| أجزاء من الكل | الطبقات أو الصفوف والأعضاء |
| العام من الخاص | العلاقات المتميّزة |
| توضيح الشاذ غير العادي | الفرز إلى طبقات |
| الطبقات المتداخلة | تقسيم الرسوم الهندسية لفروع وأقسام |
| الجُمل مع الطبقات أو الصفوف وفروعها | |
| | **التشابه الجزئي اللفظي** |
| التشابه الجزئي بين: المتعاكسات بالمعنى؛ والمترادفات | التواصل بين المتشابهات الجزئية |
| نوع من (التشابه الجزئي) | جزء من التشابه الجزئي |
| استعملت لـــ (أجل) | درجة التشابه الجزئي |
| تكوين تشابه جزئي | |

---

إن الأمثلة الآتية هي نماذج للتمارين في كتب التمارين التـــي قام بتأليفها المربيان (بلاك وبلاك) و (هارناديك)؛ وإن القارئ يمكن أن يقوم بإعداد ما هو أصيل.

***التفكير المتشابه جزئياً:*** إن تمارين هذا النوع من التفكير تأخذ شكلاً تقليدياً: مقياس السرعة: سرعة السير، ميزان الحرارة الجوية: ______ درجة الضوء، درجة حرارة الجسم (بلاك وبلاك 1988) التفكير المتشابه جزئياً (غير اللفظي) يمكن التعبير عنه: بأشكال هندسية، راجع الشكل (11-4) وأشكال أخرى لمشكلات التفكير المتشابه جزئياً تستلزم من الطلبة رسم جزء (مفقود غير ظاهر) أو ابتكار شكلين يُشكلان بينهما علاقة: بلاك وبلاك 1988-1984.

***التفكير الاستنتاجي – الترغيبـــي التشويقي:*** إن قدرات هذا النوع من التفكير يتم التدريب عليها من خلال (التمارين)؛ لمشكلات مُتسلسلة تتطلب من الطلاب إنتاج علاقات على شكل رسوم وأشكال بين ثلاثة أو أربعة أنماط ونماذج ذات علاقة

مُتسلسلة (هارناديك 1979).

أما التمارين اللفظية المتسلسلة؛ فتوجه للطلبة أسئلة ليضعوا ثلاث كلمات مُتسلسلة مثل: يعتقد، يعطي تفصيلاً، يقرأ.. بشكل مُنتظم من حيث الحجم، والدرجة، والحدوث (بلاك وبلاك 1985).

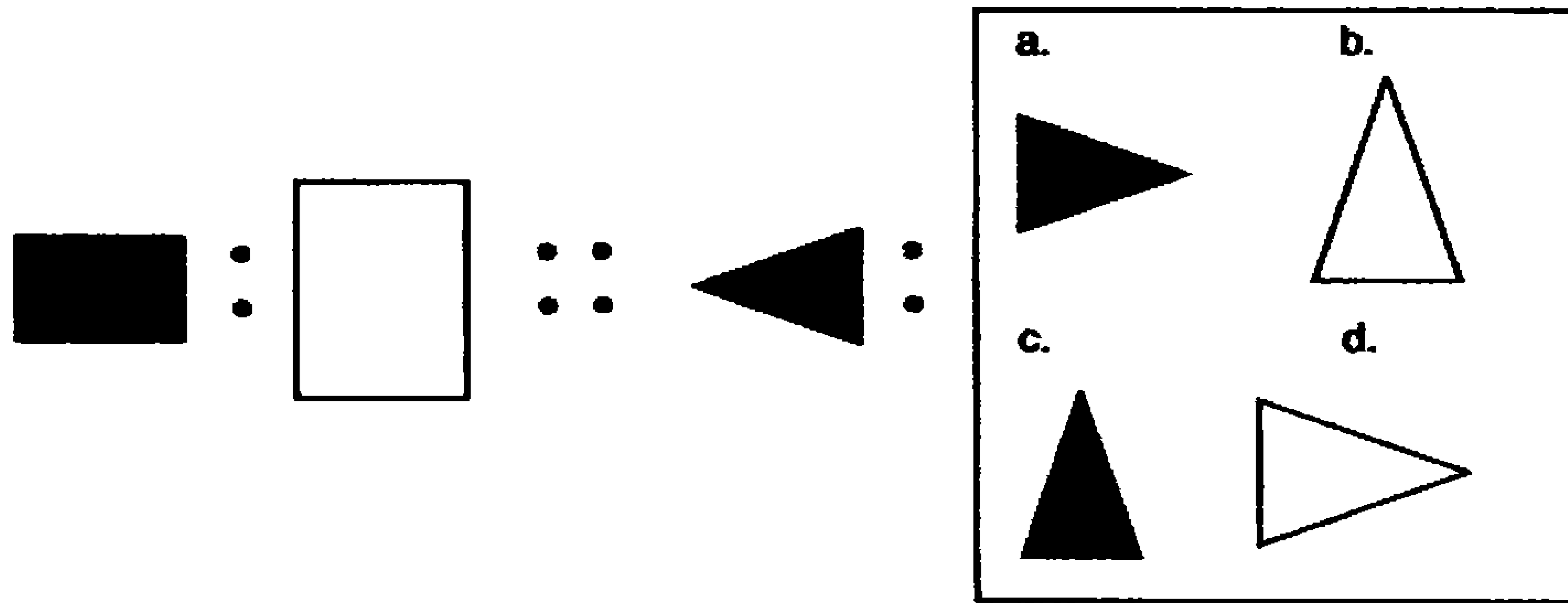
***التفكير الاستدلالي:*** عرّف (هارناديك) هذا النوع من التفكير بأنه تلك العملية التـــي يتوصل فيها المفكر إلى استنتاج مسبق بمقدمات منطقية وهذه طريقة من التمارين مطلوبة لتعليم التفكير الاستدلالي مع المشكلات التـــي تتطلب استبعاد الخيارات المنطقية. وهناك (مصفوفة) لاستعمالات المفكر، مع الصلة بمسلسل من المؤثرات والدلالات لاستبعاد الاحتمالات الخاطئة والوصول إلى الحل والجواب الصحيح مثال: آنجلو، بيكي كونراد ودورين هم ممثلون. بوب هوب: كوميدي، ترابيز: فنان، دورين: ليست في مجال السينما، آنجلوا: ليس ممثلاً.

هذه التلميحات السابقة والمصفوفة في الشكل (11-5) تتناسب مع اسم كل شخص وعمله[2].

وثمة تمارين أخرى تستعمل العقل ومشابهة للسابقة، وتستلزم من المتعلم اكتشاف من هو الأصغر حجماً أو الأطول أو التسلسل التاريخي للأحداث.

**التصنيف:** التصنيف أداء مهم وإذا لم نستطع القيام به مرتكزاً على سمات وصفات مشتركة فإننا لن نستطيع التكيف مع عالمنا المعقد – وقد قام بلاك وبلاك وهارناديك 1984 ,1987 بتعليم مهارة التصنيف بتقديم نماذج هندسية والطلب إلى التلاميذ استقراء علاقاتها العامة.. أجزاء وطبقات مختلفة بآن واحد اعتماداً على الصفات التـــي ينظر إليها المرء فمثلاً قد ينتمي إلى المجموعة (B) لكونه أسود (بلاك وبلاك 1984).

وتركز تمارين أخرى لِبلاك وبلاك 1987,1984) على مساعدة الطلاب في تعلم معاني أفكار هذه التصنيفات المترابطة مثل *(يتضمن، ويغطي، منفصل عن ومشمول بـــ).*




**الشكل (11-4):** مشكلة تشابه جزئي في الأشكال.

كتاب (بلاك وبلاك) للتمارين 1984 وأعيد طبعه بموافقة مؤسسة الصحافة والحاسوب للتفكير النقدي.

ومع تمارين التصنيف اللفظي، يُسألُ الطلاب ليختاروا؛ أيّ واحدة من الكلمات الخمس لا تخص أو تتعلّق بـــ.. قلم الرصاص، الطباشير، الأرنب، قلم فحم للرسم، قلم حبر؛ (هارناديك 1977). لا شيء أدعى للإحباط من محاولة الكتابة بواسطة أرنب غبي..

---

[2] لاحظ وجود وظيفتين، عام 1978 وتشمل الجنس.

***العلاقات اللفظية:*** إن كثيراً من التمارين تُعلّم الطلبة (علاقات لفظية) باستعمال متعاكسات، مترادفات، متشابهات؛ متضادّات؛ وأحياناً بطريقة لفظية لتشابه جزئي؛ مثال: توقّف؛ وقف، تابعَ ______

***السبب والنتيجة:*** إن فهم العلاقات بين السبب والنتيجة يمكن اعتبارُه نوعاً من أنواع التفكير (الاستنتاجي الترغيبي التشويقي)؛ وعند إعطاء (تأثير) يمكن لأحدهم استمالة سبب، (هارناديك 1979). وبعض التمارين استهدف تقوية (السبب والنتيجة) كمهارة فكرية؛ من خلال إعطاء الطلبة (سيناريو قصير غير منطقي: نص حواري للأداء) وسُؤالهم:

"هل تعتقد أن هذا صحيح؟ كيف يحدث ذلك؟" أو "ما الذي تفكر به؟" مثال: "فقط البلدان التي تملك قوات مُسلّحة لديها حروب؛ وبناء على ذلك، يجب ألاّ يكون عندنا قوّات مُسلّحة في بلادنا"

| الأسماء | مُمثّل | خادم بفندق | كوميدي | فنان بأرجوحة الترَيّص |
|---|---|---|---|---|
| أنجلو | | | | |
| بيكي | | | | |
| كونريد | | | | |
| دورين | | | | |

**الشكل (5-11):** تمرين تفكير استدلالي (طرح إسقاطي) من (هارناديك 1978).

أعيد طبعه بموافقة مؤسسة الصحافة والحاسوب للتفكير النقدي.

***العلاقات بين الجزء والكل:*** إن التمارين في كتاب المربيين (بلاك وبلاك 1984) تهدف إلى تقوية فهم الطالب في مفهوم العلاقات بين الجزء والكل، مثال: يُعطى الطلاب (4) كلمات هي: *(بهلوانات الألعاب؛ حيوانات، مُهرّجون، سيرك الحيوانات)*. يُسأل الطلبة لتحديد الكلمة التي تُمثّل (الكل) وما هي الكلمة التي تمثل أجزاءها.

إتّباع الاتجاهات والتوجيهات: إن أحداً – ما – يمكن بسهولة أن يُهمل مهارة فكرية وهي الضبط السلوكي الذاتي في اتباع الاتجاهات. وقد قدّم المربيان (بلاك وبلاك 1985) للطلاب تمارين لاتباع الاتجاهات بعناية، مثل: (استعمال صفحة الورقة كلها؛ ورسم التصميم تماماً ربع الصفحة والعرض من الطرف الأيسر.

– اقسم هذا الخط العمودي إلى أربع أجزاء مُتساوية.

– اقسم الطرف الأيمن إلى أربع أجزاء متساوية.

– صِلْ بين النقاط ربع الطريق من القمة.

– صِلْ بين النقاط ربع الطريق من القاعدة.

– اكتب "I" في القمة اليمنى للمُستطيل.

– اكتب (اتجاهات) في الجانب الأيمن السفلي للمُستطيل.

- اكتب (تتبّع) في المربّع[3].

وإن كُتب التفكير النقدي والحاسوب فيها برامج كومبيوتر وتمارين في مهارات التفكير النقدي؛ والتـي تتمحور حول التفكير ومهاراته (1996 المؤلفون).

## التفكير والتعلم

يرى المربي: (واسيرمان Wasserman 1985) أن هذا الأسلوب يتبع أسلوب ومواد (بلاك وبلاك وهارناديك) كاستراتيجية لتقوية (مهارات التفكير) من خلال التمارين. وعلى أيّة حال؛ كل المشكلات والأسئلة مرتبطة بمواد دراسية ومجالات متعددة. وهناك (ثلاثة أبعاد) رئيسية للمواد تتضمّن تمارين في (ثماني عمليّات): *الملاحظة، المقارنة، التصنيف، التخيّل، تحديد الافتراضات وتعريفها، وضع افتراضات؛ حلول المشكلات، واتخاذ القرارات*. وهذه المهارات الفكرية تقع في تنسيق وارتباط مع ثماني مواد دراسية ومجالات هي: *فنون اللغة، دراسات اجتماعية، رياضيات، العلوم، الموسيقا والفنون، النشاطات الترويحية، التفكير في الاختبارات، وعلوم الحاسوب.*

مثال: تمرين في (الملاحظة) في *ميدان العلوم تُري* صورة (لمكّوك فضائي مَدفوع ومُنطلق) يوجّه السؤال للطلاب: "لاحظ هذه الصورة بدقّة واكتب حول ما ترى في هذه الصورة. حاول أن يكون تقريرك (موضوعياً) وبعيداً عن الافتراضات والأحكام المتحيّزة الشخصيّة والمقولات غير الموضوعية". خلف كل بطاقة للتمرين (أفكار) لتوسيع *النشاطات التطبيقية*. مثل: "ماذا هناك من عوامل وطاقات حول (الصاروخ) التـي تُمكّنه من الانطلاق للفضاء؟ ما الفروق بين الصاروخ والطائرة من حيث الوظيفة"؟

وتمرين بالمقارنة في ميدان (الدراسات الاجتماعية) نعرض صورة لفنان يرسم صورة حائطيّة - جداريّة لطيارة، أنثى جالسةً في طائرتها الصغيرة (الهيلوكبتر). والتمرين يسأل التلاميذ: "كلا هذين يعمل، قارن أعمالهما؛ وما عناصر التشابه بينهما؟ وكيف يختلفان"؟ النشاطات الأرحَب اتساعاً تسأل الطلاب "ما المواهب والمهارات التـي يحتاجها الإنسان ليكون طيّاراً؟ وتحديداً لطائرة الهيلوكبتر؟ ما المواهب والمهارات التـي يحتاجها الإنسان لرسم لوحات فنية حائطيّة - جداريّة"؟

أما اتخاذ *قرارات في علوم الحاسوب* فيشتمل على: صورة للطلاب بأعمار مُختلفة يزورون تدريباً لروّاد فضاء في دبابة حربية أو حوض مائي. المشكلة أمام التلاميذ: "لديك فرصة للذهاب إلى مُخيّم أو معسكر هذا الصيف؛ وأمامَك اختيار بين مُخيم حاسوب، ومُخيم فضائي ما الذي تختار كقرار مستعملاً تفكيرك وعقلك؟ ما المعلومات الأخرى، والإضافية التـي تريد معرفتها حول المخيّمات؟ ما الذي تختار؟ أكتب أفكارك". النشاطات الإضافية تسأل: "إذا كنتَ صغيراً أو دوياً) حول الحواسيب، ما نوع المُخيم الذي تختار؟ ما الذي يقوله هذا عنك؟ كيف ترغب قضاء الصيف؟ كيف ترغب أن تتعلم"؟

*القيام بوضع افتراضات في تخصّص الموسيقا والفنون*، يُقدم الأستاذ للتلاميذ صورة لحديقة جميلة، ويسأل: "مَن قام بإنشاء هذه الحديقة؟ ما الذي تفكر فيما يعني ذلك بالنسبة إلى مُنشئ الحديقة؟ اكتب بعض الافتراضات التـي تُعطينا بعض المؤشرات".

والتمرين في مجال *التخيّل والتفكير في الاختبارات تعرض من* الأستاذ للطلبة صورة حفلة لتخرّج التلاميذ وتُطرح الأسئلة:

---

[3] القارئ المهتم بمعلومات إضافية عن تمارين بلاك وبلاك، وهارناديك، يجب أن يطلب الكاتالوك الحديث مع كتب التفكير النقدي وكتب الحاسوب؛ .Box. 448 Pacific Grove. C.A 93950

"صَمِّم بطاقة – تقريراً ترى أنها مُساعدة للتعلّم. استعمل تخيلاتك الإبداعية لهذا النشاط والتمرين".

إن تحديد الافتراضات *وتعريفها في مجال (الترفيه)* يتم بتمرين من خلال عرض شكل متزلج على الثلج أو غيره كرياضة. ويطرح الأستاذ أسئلة على التلاميذ: "(مارلو) سيدخل إلى صف ليتعلّم كيف يَرْسُم منظر التزلج على الثلج. ما الافتراضات التـــي سيطرحها (مارلو)؟ اكتب أفكارك وخواطرك حولها..".

أخيراً؛ إن من الممكن الحصول على الفوائد لبرامج تعليم المهارات الفكرية؛ وازدهارها من خلال فهمها؛ ومناقشتها من الطلاب.

## صعاب التعلم الفعّال

لقد وصف المربـــي (فيل 1990) نوعيات متعددة للعقبات والصعاب الشخصية، والعائلية، والمدرسية التـــي تسد الطريق أمام قدرة الطالب على التفكير. وهناك مشكلات بسيطة بالمقارنة مثل الجوع والتّعب ويجانبها حلول بسيطة، وثمة مطالبة لنشاطات فكرية في الصفوف الدراسية؛ وبذل الجهد والعمل، والحديث مع أولياء الأمور بمراقبة التلفاز والاستفادة منه كبديل للنوم.

وثمة مشكلة أخرى عند المتفوّقين والموهوبين وهي: الكمال المتمثّل بنظرتهم لأنفسهم، مما سيتم شرحه مُفصّلاً في الفصل ( 13 و 17). وحينما يتحول المنهج من: "كيف تقوم بتهجية الكلمة أو الحروف"؟ إلى "لماذا تُفكّر"؟ إن الطالب الذي يرى نفسه (كاملاً): قد يحاول تكرار الكلام في إجابته من كتاب أو إعطاء الأستاذ ما يحب المدرس أن يسمعه دون أن يستخدم التلميذ قدرته في التفكير. ويوصي المربـــي (فيل Vail) الطلبة الذين يحفظون غيباً – دون تفكير – ويسمّعون حفظهم؛ يوصيهم بتمارين تشحذ لديهم مهارات الأصالة فهماً وتفكيراً كبديل للتبعية والحفظ البّبغاوي التكراري.

وثّمة مشكلات شخصيّة تتداخل في قدرة التلاميذ للتفكير بوضوح؛ مثال: – الموت أو الطلاق داخل العائلة، مما يجعلهم طلاباً مسؤولين أو مذنبين. – الضغط العائلي على الأبناء للحصول على علامات عالية وإجابات صحيحة. – عدم وجود تناسب داخل الصفوف في تنظيم التلاميذ وتحديداً (أسلوب التعلم للطلبة وأسلوب التعليم للأساتذة). وحصراً عند الطلبة (بصري) وعند الأساتذة (لفظي). – البيئة العاطفية حول الطلاب؛ كالمنافسة الشديدة والضغوط، أو الإساءة لمشاعر الطلبة الإنسانية وتحقيرهم. – التوقّعات العالية للمدرسة والمنطقة التعليمية؛ بأن يحرز الطلبة أعلى مستويات التحصيل والإنجاز، مما يؤثر ويُدمّر مجهود المعلّم لتعليم مهارات التفكير؛ علماً أن تعليم التفكير مطلب قيّم للمستقبل (فيل 1990).

ومن (الجانب الإيجابي) لاحظ (فيل): – الشعور بالثقة والانتماء والكرامة يُساعد في تعلم مهارات التفكير. – الشجاعة، الثبات ومقاومة الغلط، حب الاستطلاع، المثابرة، والشعور الإنساني بالدّعابة. هذه العوامل كلها تساعد على الحرية والقدرة على التفكير والتعلّم.

## اختيار تمارين ومواد المهارات الفكرية

قامت مجموعة من الباحثين والمربين أمثال: (دي بونو 1983، ستيرن إيوين 1987) بوضع معايير على شكل بنود لتقييم فائدة البرامج والاستراتيجيات الخاصة بالمهارات الفكرية، وتتضمن القائمة العناصر والبنود الآتية:

1. برنامج تعليم المهارات الفكرية يجب ألاّ يستلزم تدريباً مُوسعاً مُسبقاً؛ وعلى أية حال؛ التدريب المناسب يجب أن يكون مُتوافراً من خلال (ورشات العمل، حلقات البحث، والمصادر المطبوعة).
2. البرنامج الجيد لتعليم المهارات الفكرية يجب أن يكون قابلاً للاستعمال والتطبيق من قبل الأساتذة الذين يمتلكون قُدرات

مُتعددة، وليس فقط الموهوبين أو المعلمين ذوي المؤهلات العالية.

3. برنامج تعليم المهارات الفكرية يجب أن يكون ضليعاً وقوياً بما فيه الكفاية ليقاوم التفكك عند انتقاله من مدرّبٍ إلى مُدرّبٍ آخر أو مُعلّم، وأخيراً من مُعلّم إلى طالب.

4. البرنامج يجب أن يستعمل (تصميماً ثنائياً مُزدوجاً) بمعنى: إذا تمّ تعليم جزء منه بشكل سيئ أو محذوف؛ فإن الباقي يكون قيّماً ومُستعملاً وصالحاً للتعليم والتدريب.

5. البرنامج يجب أن يكون مُمتعاً لتعليم الأطفال.

6. المواد في البرنامج يجب أن تكون شائقة، ومناسبة لاهتمامات الطلاب وتشكل حافزاً ودافعاً لهم.

7. إن المهارات الفكرية الهامة يجب أن تتوجه نحو: أهداف، ويجب أن تكون الأهداف مُحدّدة.

9. البرنامج يجب أن يسعى لتحسين مهارات ما وراء الفكرية وفهم المهارات الفكرية.

10. الأمثلة المناسبة، والتطبيقات العمليّة؛ للأساليب والتقنيّات يجب أن تطرح في برامج تعليم المهارات الفكرية.

11. إن المشاركة يجب أن تكون فعّالة وغير سلبية؛ والتعليم ذو الخبرات وتطبيقاته يجب أن تأخذ الأولويّة وموقع الأهميّة.

12. يجب أن تكون هناك فُرص للتحويل، وتعميم التدريب على المهارات الفكرية.

13. البرنامج يجب أن يخضع للتقييم، ليس لفترة حالة محدودة قصيرة أو مؤثرات مباشرة، وإنما تقييم يمتد طيلة فترة التدريب ويحمل صفة الاستمرارية.

14. إن الرغبة في أن يكون البرنامج مَرناً ليستوعب (الفروق الفردية) مثل: العمر الزمني، القدرة، درجة سرعة العمل.

15. إن من المرغوب فيه أن تكون النشاطات الفردية؛ والجماعية من صميم البرنامج.

16. إن من المرغوب فيه أن توجد صلة وعلاقة بين المهارات ومضمون المناهج.

وكما هي الحال، في برامج الإثراء للموهوبين؛ يجب أن يكون البرنامج ملائماً لاحتياجات الطلاب.

## الخلاصة

إن قضايا تعليم (مهارات التفكير) سواءً في حالة دمجها بمواد قائمة أم فصلها عن المادة الدراسية المُحدد؛ تحتاج إلى اختيار نَوعي دقيق للمهارات المرغوب في تعليمها مع مراعاة: الأعمار المختلفة، والطرائق المُثلى لتعليم مهارات التفكير، ومهارة تقييمها؛ وبعضها يتناول الاتجاهات والمواقف والخلفيات المُسبقة.

وإن مهارات التفكير يمكن تعليمها بطريقة غير مباشرة من خلال تكرار الممارسة مثل: التصنيف، التشابه الجزئي، العقلنة المنطقية، وغيرها من المشكلات. ويمكن تعليم – المهارات الفكرية بطريقة مباشرة؛ كتقنيّات واعية حسّية شعورية للتفكير العقلاني، وحلول المشكلات.

إن ما وراء التفكير مرحلة التفكير في العملية الفكرية وتتضمن فهم التساؤلات التالية وتأملها والبحث فيها: لماذا؟ متى؟ وكيف؟ كاستراتيجيات لحل المشكلات؛ الشخصية؛ وعند الآخرين، وكمصدر ثري للأفكار و ما وراء التفكير يمكن أن يضم معرفة حول: وظائف العقل، الشخصية، أساليب التفكير، والطرائق المُفضّلة في التعلم.

وإن تعليم التفكير ومهاراته؛ يتطلّب قائمة من المهارات المُستهدفة والمرغوب فيها للتعلّم. وإن إحدى هذه القوائم يمكن أن تشتمل على: – الإبداع، التفكير النقدي – حلول المشكلات – مهارات في القراءة، والكتابة والعلوم – مهارات في التصنيف،

والتقييم. وقائمة أخرى، يمكن أن تتَمَحْور حول: - مستويات التركيز - تجميع المعلومات والبيانات - التذكر - التنظيم، والتحليل - توليد الأفكار - الدمج، والتقييم.

وإن أعلى مستوى للمهارات الفكرية يشتمل على: - التطبيق والممارسة - التحليل، والتركيب - مُستويات التقييم: (التصنيف العلمي لنموذج: بلوم Bloom's Taxonomy. ويقوم تصنيف بلوم بدور المرشد للمعلم في أسئلته وأدائه. ومن واجب الطلبة الموهوبين ملء معظم وقتهم بالمزيد من المهارات الفكرية ذات المستوى الأعلى؛ والأقل من وقتهم في مستويات الفهم والمعرفة.

وقد طرح المربـــي (بول وآخرون Paul. Et. Al) تصنيفاً للمهارات على (الطريقة السقراطية في التساؤلات) مُحدداً الجوانب الدقيقة الآتية: التوضيح والشرح، التفحّص والاختبار، الافتراضات، الأسباب والبراهين، وجهات النظر، التطبيقات والنتائج، والسؤال أو المشكلة المطروحة للبحث أو المعالجة.

أما المربـــي (ريزنيك Resnick) فقد حدّد العملية العقلية ذات المستوى الأعلى بأنها تتضمّن التفكير غير المُحدد مُسبقاً؛ وهو مُعقّد بعض الشيء؛ ويصدر عنه العديد من الحلول بما في ذلك: إطلاق الأحكام، التعليل السببـــي والتفسيرات؛ تطبيق معايير متنوّعة، عدم الثبات، التفكير النابع من التنظيم الذاتـــي الموضعي، وفرض المعانـــي الإلزامية، وقد أصبح التفكير النقدي خاضعاً للعديد من التفسيرات والتعليلات. وهذا القسم يشرح التفكير النقدي: الآراء والمواقف المتحيّزة؛ تقييم المؤهّلات؛ تقييم ميول المُحاضرين، تقييم الافتراضات، والآراء؛ والنواحي الغامضة، سواء جاءت الاستنتاجات أم لم تأت، وغيرها من الجوانب.

إن التفكير النقدي كمشكلات تبحث عن حلول: يتضمّن تعليم الطلاب تحديد الفُروض والقيم؛ وتعريفها وتفحّص الجوانب المختلفة للقضايا المطروحة؛ واتخاذ قرارات مُحددة، (بودمين Budmen) أو: تعليم الطلاب تحديد المشكلة وتعريفها؛ واختيار معلومات ذات مغزى وارتباط بالموضوع نفسه، وإدراك دقيق للافتراضات، وتشكيل فروض جديدة مُناسبة؛ والوصول لاستنتاجات، ( دريسيل، وميهيو Dressel and Mayhen).

أما استراتيجية (دي بونو de Bono CoRT) في تعليم (مهارات التفكير) فهي: مباشرة، ومهارات ملموسة شعوريّة - حسّية واقعية، واعية؛ ومُستقلة عن المواد الدراسية كافةً. وحوالي 50 مهارة من قائمة CoRT للمهارات الفكرية تُعلّم: التقييم، الاهتمام والإحاطة بالعوامل كافة، تحديد الأهداف وتعريفها، التنبؤ بالنتائج، التخطيط، رسم الأولويّات وغيرها وتحديدها.

أما فلسفة المربـــي (ليبمان) لبرنامج الأطفال؛ فقد اتخذت شكل قصص تعليم يتضمن الجوانب الآتية: - العلاقات بين السبب والنتيجة - التفكير المتشابه جزئياً - التفكير النقدي.

أما مشروع (إمباكت IMPACT التطبيق، الكبس الضاغط، الصّدمة. فقد صُمّم لتقوية مهارات القدرة على: المقارنة، التصنيف، ومهارات العملية مثل: تحليل الحقائق؛ الفروض، العلاقات بين الأسباب والنتائج؛ ومهارات العمليات مثل: العقلنة والتفكير، والتقييم).

أما المربـــي (فيوار شتاين Feuerstein) فقد قدّم برنامج الإثراء التعليمي. وقد صُمّم ذلك البرنامج لتقوية قدرات ومهارات فكرية مُتعدّدة من خلال تمارين كتنظيم النّقاط أو التوجيه في الفضاء.

واشتملت صحافة ومطبوعات التفكير النقدي وكتب تمارين الحاسوب على تمارين عديدة لتقوية مهارات مُعقّدة وبسيطة لدى الطلاب مثل: التفكير المتشابه جزئياً، التصنيف، العلاقات بين الأسباب والنتائج، التفكير الإسقاطي - الطّرحي، ومتابعة

الإرشادات والتوجيهات.

أما مواد التعلم والتفكير فهي تهدف وتبحث عن تقوية مهارات التفكير مثل: الملاحظة، التصنيف، الافتراضات، اتخاذ القرارات؛ في مجالات أو مواد دراسية مُحدّدة مثل: (فنون اللغة، الدراسات الاجتماعية، الرياضيات، العلوم، الفنون الموسيقية، النشاطات الترفيهية؛ وعلوم الحاسوب.

وثمّة صعابٌ تعترض التفكير الفعّال مثل: – حالة الطالب: الإرهاق والتّعب أو الجوع. – فكرة الوصول للكمال تحقيقه أو الإخفاق فيه – مشكلات شخصية – اختلاف أساليب التعلم – عدم الدقّة في فرز الطلاب أو جمعهم كمجموعات – البيئة التنافسيّة الشديدة.

وإن تركيز بعض المناطق التعليمية على درجات الإنجاز المدرسي أو التحصيل يترك تأثيراً في المعلم الذي يجد نفسه مُهتماً بتعليم المهارات الفكرية. وإن معايير انتقاء المواد والاستراتيجيات تتضمن كأمثلة: – حسن الاستعمال والاختيار من المدرّسين. – التشويق والاستمتاع وفعالية المهارات التحويلية ذات الأهمية. – التركيز على المهارات ما وراء التفكير. – الارتباط والدمج مع المواد الدراسية والمدرسية.

**تمرين وحلول بـــ: هل تستطيع أن تكون حيواناً بحديقة حيوانات**

1. عائلة (**زوف Zuff**) هي المجموعة الوحيدة خارج الأقفاص؛ الدّبب القطبية يجب أن تكون خدعة.
2. **ليزكار**: إن لها ثمانية أرجُل.
3. ابن النحل؛ والتماسيح يجب أن تكون **غوبيز**. هذا الحيوان الصغر (داخل) ومن النوعيات المختلفة لحيوان أكبر. ونحن أيضاً نتعلّم أن الأشكال المستطيلة هي ذكور.
4. عائلة **السكويل** (حيوان أو طير بصوت..) لديها زعانف كالسّمك وثلاثة أولاد أبناء، على شكل (مستطيلات).
5. عائلة **ليزكار**: عندها ثلاث دوائر صغيرة (إناث) لا يوجد مستطيلات – ذكور.
6. **الذكر**: هو مُستطيل.
7. عائلة (**سليز Slizz**) ليس لها أرجل.
8. **السويفتس Swifts** يبدو أن لها رجلين وذيلاً كبيراً وواحداً صغيراً متواصلاً أمام الأم.
9. **آمبل**: هذه العائلة الوحيدة بحيوان صغير داخل أنثى كبيرة.
10. **غلوب**: هو الوحيد الكبير يعيش خارج الأقفاص.

## مصطلحات الفصل الحادي عشر

| عربي | إنكليزي |
|---|---|
| صورة | A photo |
| مُجرّد | Abstract |
| يُسارع | Accelerate |
| مُمثّل | Actor |
| موافقة، اتفاق | Agreement |
| الأشياء الغامضة | Ambiguities |
| غير مُنتظم | Amorphous |
| يحلّل | Analyze |
| التحليل | Analyzing |
| المتعاكسات بالمعنى | Antonyms |
| صف/مجموعة | Arrays |
| نقاط/حلقات | Arrays |
| السمعية | Auditory |
| بصفة مُستقلة | Autonomously |
| خادم أو ولد موظف بفندق | Bellhop (Bellboy) |
| التحيّز | Bias |
| التحيّز | Bias |
| التحيّزات | Biases |
| عدواني جنائي | Burglary |
| علاقات بين السبب والنتيجة | Cause and Effect |
| كشوف وبيانات | Charts |
| تصنيفات | Classifications |
| يُصنّف | Classify |
| التصنيف | Classifying |
| مؤشرات – ملامح | Clues |
| كوميدي | Comedian |
| يقارن | Compare |
| صنّفَ، رتّب | Compile |
| التسليم والرضى | Conceding |
| مادي – مُحدّد – محسوس | Concrete |
| مطابق مؤتلف | Congruent |
| النتائج | Consequences |
| الملاءمة | Consistency |
| التأمل الفكري | Contemplation |

| | |
|---|---|
| Credibility | المصداقية |
| Critical | نقدية |
| Crocodiles | التماسيح |
| Curiosity | حب الاستطلاع |
| Curriculum | المنهج – المناهج |
| Deduce | استنتاج – يستنتج |
| Deductive | استنتاجي طرحي إسقاطي |
| Deductive | استدلالية – طرحية |
| Deductive | استدلالي إسقاطي طرحي |
| Delimitation | تخطيط – تحديد حدود وتخوم |
| Denotations | دلالات –تمييزات |
| Differences | الفروق والاختلافات |
| Differentiate | تمييز فارق |
| Diligence | المثابرة |
| Discrepancies | تناقُضات |
| Disjunction | انفصال وعدم اتصال |
| Each of which | كل واحد من |
| Efficiently | فعّال |
| Elaborating | الإفاضة في التفصيل |
| Encoding | تحويل الرسالة لرمز: ترميز وحفظ المعلومات بذاكرة طويلة المدى |
| Epistemic | مَعرفي عقلاني |
| Estimating | تقدير معياري |
| Evaluative | تقييمية |
| Existing | قائمة، موجودة |
| Extrapolate | يُقيّمون |
| Extrapolate | الوصول لاستنتاجات أو حقائق |
| Fallacies | مُغالطات |
| Focusing | التركيز |
| For granted | بالتسليم؛ بداهةً |
| Formidable | هائل |
| Formulating | تشكيل |
| Cognitive | العقلانية المعرفية |
| Grids | شبكات |
| Guessing | التخمين |
| Higher order | المستوى الأعلى |
| Hypotheses | الافتراضات |
| Illustrating | عرض |

| | |
|---|---|
| Impact | الترابط التواصلي |
| Impart | تُعرّف، تُذيع |
| Impartiality | الإنصاف وعدم المحاباة |
| Implicit | مُتضمّنة |
| Inclusion | مُتضمّنة |
| Indicators | مؤشرات |
| Induce | يستميلون يطرحون |
| Inductive | ترغيبية - استنتاجية |
| Inductive | استنتاجي ترغيبي |
| Inference | استدلال/استنتاج |
| Inferences | ما يُنسب إلى وما يُعزى (استدلالات) |
| Information gathering | جمع المعلومات |
| Infused | تصب في |
| Intentions | مقاصد ونوايا |
| Interpolate | ملء الفراغات المفقودة |
| Interpretations | تفسيرات - تعليلات |
| Introducing | تقديم |
| Inverted | المقلوب - المعكوس |
| Irrelevant | غير المرتبط |
| Justifying | التبرير |
| Laden | مشحونة، معبّأة |
| Launch | مَدفوع ومُطلق للفضاء |
| Lecturing | طريقة المحاضرة |
| Light | الضوء |
| Lists | قوائم |
| Logical | منطقية |
| Logically | منطقي |
| Meanings | المعاني |
| Meanings | المعاني |
| Measure | القياس |
| Meta | ما وراء |
| Mood | مزاج |
| Mural | جداري - حائطي |
| Negation | النفي والإنكار |
| Note worth | جدير بالمحافظة |
| Observing | الملاحظة |
| Parallel | ثُنائي، مزدوج، متوازٍ |
| Parents | أولياء الأمور |

| | |
|---|---|
| Parrot | يُكرّر الكلام |
| Parsimonious | مُكثّف |
| Patterns | أنماط ونماذج |
| Perfectionist | مُدّعي الكمال |
| Persuasively | مقنع – شائق |
| Pertain | تختص، ترتبط |
| Pertinent | مُطابق/مناسب |
| Pertinent | المناسبة، المطابقة |
| Plan | يُخطّط |
| Plots | تصاميم |
| Polar bears | الدبّب القطبية |
| Prejudices | تحيّزات غير عادلة |
| Premises | مُقدّمات |
| Principle | مبادئ |
| Printed resources | مصادر مطبوعة |
| Prioritizing | تحديد الأولويات |
| Probe | يسبُر/يتعمّقُ |
| Probing | السّبْر |
| Projecting | التنبؤ |
| Propaganda | الدعاية |
| Proportions | متناسب – نسب/أجزاء |
| Qualifications | المؤهّلات |
| Reasoning | التفكر – التعقل |
| Reflecting | التأمّل |
| Regency of information | الحَداثة للمعلومات |
| Relevant | المرتبط |
| Reliable | موثوقة/ذات |
| Rephrasing | إعادة تشكيل الصياغة |
| Resilience | مقاومة الضغط |
| Rocket | الصاروخ |
| Rotate | تدوير تناوبي |
| Seminars | حلقات بحث |
| Separate | منفصلة |
| Sequencing | التسلسل في العَرض أو الطرح |
| Shifts | يتحوّل |
| Shuttle | مكوّك فضائي |
| Similarities | المتشابهات |
| Simultaneous | بنفس الوقت |

| | |
|---|---|
| Simultaneously | في الوقت نفسه |
| Solids | أشكال صلبة/جامدة |
| Sorting | الفرز |
| Speedometer | ميزان السرعة |
| Stress | تؤكد/ضيق |
| Syllogism | استنتاج من مصدرين |
| Syllogistic | القياس المنطقي |
| Syllogistic | المنطقي المُترابط |
| Synonym | المترادفات |
| Synonyms | المترادفات |
| Tactile | اللمسيّة |
| Taxonomies | تصنيفات |
| Taxonomy | تصنيف علمي |
| Temperature | درجة حرارة الجسم |
| Thermometer | ميزان الحرارة الجوية |
| Thinking skills | مهارات التفكير |
| Trapeze artist | فنان بأرجوحة التربّص |
| Trick | الحِيَلْ |
| Velocity | سرعة السير |
| Via | من خلال/بوساطة/ عن طريق |
| Visual | البصرية |
| Whiz | صفر/دَوي |
| Workshops | ورشات عمل |

# التعدّد الثقافــي والأطفــال من خلفيات اقتصادية – اجتماعية متدنّية

## الموهوب غير المرئي

# CULTURAL DIVERSITY AND CHILDREN FROM LOW SOCIOECONOMIC

## THE INVISIBLE GIFTED

*"لنقل بكل بساطة إن الزيادة المستمرة والهامة في عدد الأطفال ذوي الأقليات الإثنية – الراديكالية المحرومة ونسبتهم في المدارس الرسمية لم تحظ بأي اهتمام ضمن برامج الموهوبين".*

ميري فريزَر، هيري Mary Frasier and Harry Passow (1994)

المشهد هو: مكتب المديرة، في وسط المدينة لمدرسة ابتدائية. المديرة امرأة أمريكية من أصل إفريقي، مُتوقّدة الذكاء؛ شديدة الشّكيمة والعزيمة؛ قوية الانتماء والالتزام؛ ومُحترفة مُتخصّصة، وقد تمّ اختيارُها من بين مجموعة كبيرة من المتنافسين؛ لتقود أسلوباً جريئاً لتعليم وتربية الصغار في مناطق مزدحمة داخل المدينة. والكثير من هؤلاء الأطفال يعانون مُشكلات تعلّميّة واجتماعية؛ وقد كَتَبَ عَنهم الأساتذة في مدارس أخرى أنهم لا يصلحون للتعليم وأنه لا مكان لهم في ميدان الدراسة. والآن؛ قام العديد من أعضاء المنطقة التعليميّة المُهتمّين بأهداف هذا المشروع الابتكاري الأساسي لبرنامج المدرسة وأساليبه في داخل المدينة، وتحديداً منطقتها المُزدحمة؛ قاموا بإجراء مقابلة مع مديرة تلك المدرسة؛ وقد بدأت أسئلتهم لها بعبارات محددة *مَنْ؟ ولماذا؟ وكيف؟* حول تلك المدرسة المتميّزة؟ وجاءت إجابات المديرة على الشكل الآتي: لقد ارتكزت المدرسة على أسس راسخة ودعامات جوهرية: انتقاء دقيق للأطر التدريسيّة والإداريّة، مُشاركة فعّالة لأولياء الأمور، الاهتمام بالمهارات الأساسية، التمكّن من التعلم، نظام وانضباط حازم، واجبات منــزلية دراسية.

وسألتها السيدة جونس Ms. Jones، كيف تُعلّمين الطلبة الموهوبين في مدرستكم؟

فأجابت: "ليس في هذه المدرسة طلبة موهوبون".

إن الطلبة من خلفيات ثقافية وسلاليّة وحضارية مختلفة، وتحديداً الفقراء منهم وهم أمريكيّون من أصول وسلالات إفريقيّة أو أمريكيون من أصول إسبانية أو من المواطنين الأصليين الأمريكيين أو أولاد من السلالة البيضاء في المدن الكبرى؛ أو المناطق الريفية الفقيرة؛ أو مناطق تمركز أو تجمع الهنود، السكان الأصليين لأمريكا؛ هذه الفئات كافةً؛ نادراً ما يتم تحديدها أو تعريفها في عداد الموهوبين أو المتفوّقين. وإن الفئات المحرومة المذكورة غير مُمثّلة في برامج المتفوّقين، وإن الاحتياجات التربوية

الشكليّة يُفترض أن تكون فقط في المهارات الأساسية ومجالاتها، التكيّف مع المدرسة والتعلم ويتطلب دائماً انضباطاً ونظاماً صارماً شديداً. وإن الفروقات الشاسعة بين تلك الفئات والشرائح السكّانية لغوياً وحضارياً بالإضافة إلى حرمانها من الاندماج والتفاعل مع الحضارة الأمريكية بمؤثراتها الجارفة كجدول بيئي عريض مما يحجبُ المتفوّقين منهم تحت جناح ظلامٍ دامس، ويعزلهم عن المجتمع. هؤلاء الموهوبون من الأقليّات الإثنيّة والأطفال المحرومين يمضون غير مرئيين في المدرسة إلى أن يتسرّبوا عن طريق ترك المدرسة نهائياً أو التخرّج منها إذا حالفهم الحظ.

وبالإضافة إلى حذفهم واستبعادهم بالجملة من برامج الموهوبين؛ فإن العائلات، وأقران المدرسة؛ لتلاميذ الأقليات العرقيّة والفقراء من الأطفال لا يقومون بتدعيم تنمية قدراتهم العقلية أو مواهبهم الإبداعيّة. وهُم بوضوح بحاجة ماسّة إلى دعم مَدرسي قَوي. وإننا في هذا الفصل سنُناقش الاحتياجات الخاصّة لهؤلاء الأطفال، والعوامل التـي تُساهم في نجاحهم الأكاديمي والدراسي، أساليب التحديد والتعريف والفرز، والبرامج الخاصة بهم، واستراتيجيات الإرشاد؛ والاهتمامات الخاصة عند الأطفال الموهوبين في الأرياف.

## التشريعات

في العام 1977 قدَّمت نائبة في الكونغرس الأمريكي تشريعاً يتضمّن: تمويل برنامج وقانون تربوي للأولاد الموهوبين من أبناء الأقليات وذوي الأصول الإثنية المختلفة والمحرومة؛ في المرحلتين الابتدائية والثانوية. ولكنها فوجئت من الواقع، ومن سوء فهم شريحة كبيرة داخل الكونغرس حول هؤلاء الطلاب، (تشيزهولم Chisholm 1978) وأشارت إلى أن زملاءها في الكونغرس القوقازيين من أصول بيضاء أوروبية؛ لم يُدركوا أن الموهوبين من الأقليات موجودون، وافترضوا أن جميع أبناء الأقليات بحاجة إلى علاج أكاديمي وتساءل زملاؤها في الكونغرس من أصول أمريكية - إفريقية؛ مع بعض الدعم حول تَبنّيها لذلك البرنامج؛ الذي لن يؤدّي إلى أي غرض، وإنما يشيع التمييز العرقي لاختبارات الذكاء وصرف المال على الأطفال الأغنياء المُترفين من الأجناس البيضاء. وقد تقدّمت المربية (تشيزهولم) بملاحظات جوهرية أساسية في حديثها إلى المنتدى الشعبـي القومي حول الأقليات والموهوبين المحرومين؛ وقد رثَت لحال الإخفاق في المؤسسات التربوية الأمريكية لتغذية الطلبة الموهوبين المحرومين وتربيتهم وقد أظهرت خطأ التربية الأمريكية في: (1) الأساليب غير المناسبة لإدراك المواهب عند الطلبة القادمين من خلفيات إثنيّة وحضارية مختلفة. (2) التمويل المحدود (غير الكافي) لتقديم البرامج اللائقة لهؤلاء الأطفال.

وفي نهاية الستينيات 1960 ونهاية السبعينيات 1970، شهدت التشريعات اهتماماً وتقديماً لبرامج تربوية واجتماعية لتحسين الظروف والفُرص للأقليات من الأطفال ذوي الخلفيات الحضارية والإثنية المُختلفة وخصوصاً المحرومين اقتصادياً: (قانون المدارس الابتدائية والثانوية). وثمة جهودٌ أخرى ساعدت في تحسين حالة المحرومين: برامج النجم الرئيسي، برامج التلفاز التربوية للأطفال: (*شارع سيزيم، الشركة الكهربائية*) التمويل التربوي لبرنامج اللّغتين، والأحكام القضائية بإلغاء - العزل والانفصال - وكلها ساهَمَت في الإجراءات المؤدية للفرص والإعداد التربوي. إن التأثير الاجتماعي والتربوي الفعلي لهذه الاستثمارات كانت - مسائل خلافيّة - وصعبة للتقييم. وعلى أية حال، فإن بعض الإحصائيات كانت مُشجّعة، مثلاً: انخفضت نسبة التسرّب وترك المدرسة بين أبناء الأقليات العرقية بشكل مَلموس ومُلاحظ. وفي تقرير صادرٍ عن دائرة التجارة لعام 1977؛ تبين أنّه في الخمسينيات 50% من الشباب الأمريكي - من أصل إفريقي - و 60% من الشباب الأمريكي من - أصل إسباني - تسربوا وتركوا المدرسة. وبالنسبة للطلبة المتحدّرين من - السلالة البيضاء - هبط مستوى التسرب وترك

المدرسة من 20% إلى 13%.

وفي العام 1988، صدر عن الكونغرس الأمريكي قانون خاص اسمه قانون – جاكوب. ك. جيفيتس – الخاص بالطلبة الموهوبين: (ب. ل، 100-297) الذي أتاح الفرصة لتمويل مركز البحوث القومي للموهوبين وبرامج كثيرة ومتعدّدة مُماثلة في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية. وإن البحوث التـــي أُجريت في مركز البحوث القومي كانت وموجّهة نحو تعرُّف الموهوبين وتحديدهم والبرمجة للموهوبين المحرومين وتعليمهم. وأبحاث أخرى إضافية لصالح المحرومين الموهوبين أُجريت منذ العام 1988، أكثر من أي وقتٍ مضى. وعلى أية حال، إنه لمن المُبكر القيام بتقييم التأثير الطويل الأمد للبرامج المُستهدفة والبحث العلمي الخاص بالطلبة الموهوبين.

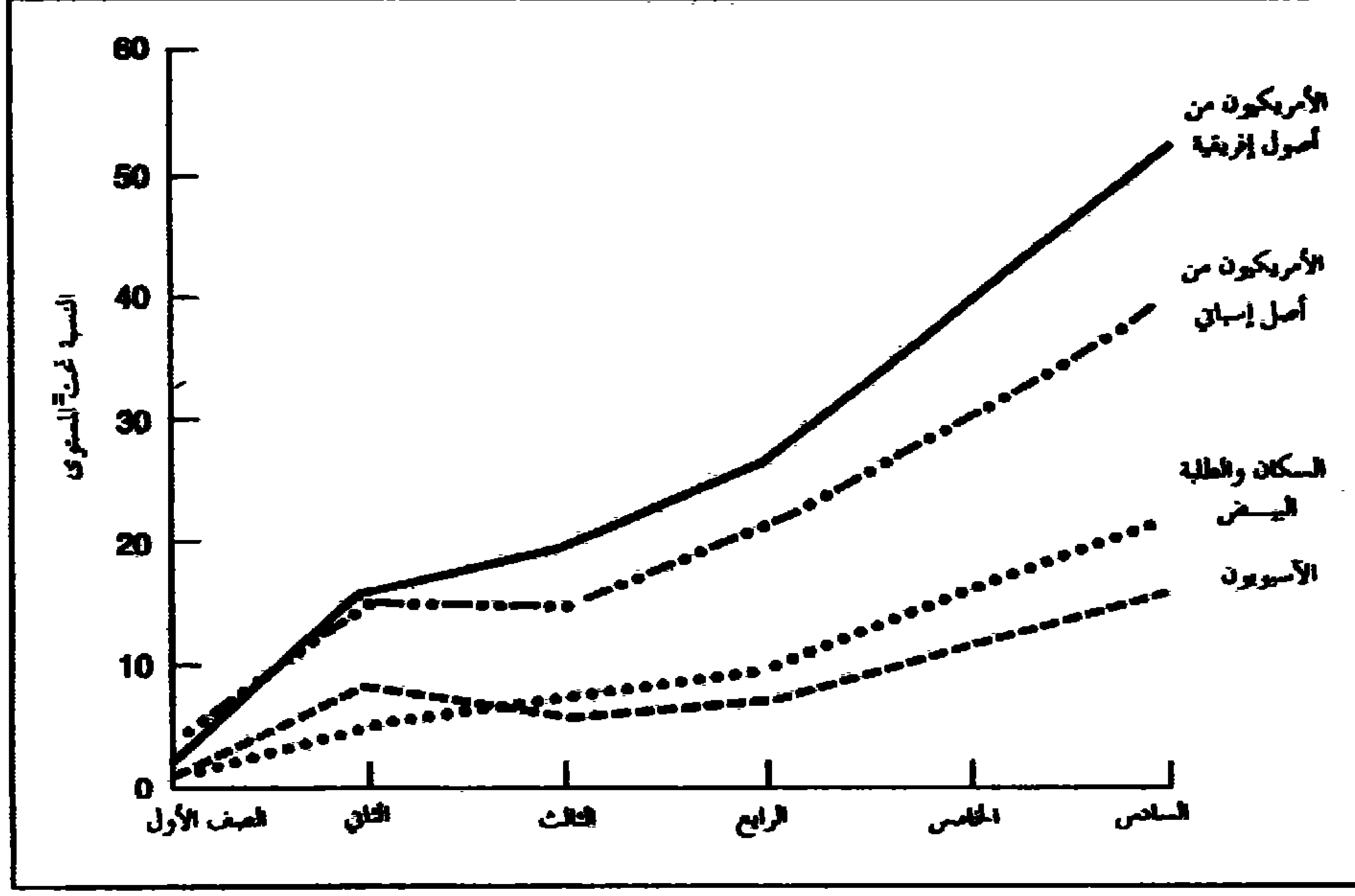
## الاحتياجات الخاصة

لقد قدّر بعض الباحثين أنّ مع قدوم العام 2000، فإنّ 3\1 من الأمريكيين سيكون من الجنس غير القوقازي الأبيض (بانكز 1991، هيلاند Banks and Hyland 1989): وتتوقع دائرة الإحصاء السّكاني أنه في السنة نفسها سيكون من 18% من الشباب الأمريكي من (الأصول الإسبانية الأمريكية). وأشارت مجموعة من المربين أمثال: (رايس، هيبرت، داياز، ماكس فيلد، وراتلي Reis, Hebert, Diaz, Maxfield, and Ratley) في الصحافة إلى أن (الأمريكيين من أصل إسباني) هم أقل الشرائح الاجتماعية ثقافةً وتعليماً. وذكر المربـــي (أورروم Orum 1986) أن الأمريكيين – من أصول إسبانية – غير مُمثّلين في المستويات الجامعية ودرجات الشرف في الكليات، وعددهم لا يزيد على 5% ومسجلون في برامج الموهوبين والمتفوقين.

وصدر عن وزارة التربية الأمريكية في العام 1992 تقرير يُشير إلى أن نسبة التسرّب وترك المدرسة بين الأمريكيين – من أصول أفريقية – والطلاب البيض واصلت هبوطها بشكلٍ لافت للنظر، بينما نسبة الطلبة – من أصول إسبانية، واصلت ارتفاعَها بشكلٍ مُتصاعد بين 1972 ,1991، وتبين من التقرير أن هبوط نسبة التسرب بين الطلبة الأمريكيين – من أصول إفريقية كان 21,3%-13,6% وللطلبة البيض: 12,3%-8,9%، وأوضح التقرير أن نسبة التسرب بين الطلبة الأمريكيين – من أصول إسبانية – للعام 1991 كان 35,3%: (ووترتاون، وايزكونسين، التايمس اليومية، أيلول 1992/16 Watertown, Wisconsin, Daily Times) ومن خلال زيارة حديثة العهد للمؤلفة المربية: (سيلفيا ريم S. Rimm) لمدرسة في (شمال داكوتا): أشارت إلى أن نسبة التسرّب من المدرسة للمواطنين الأصليين الأمريكيين – الأقلية من الهنود – تصل إلى 50%، بينما كانت هناك بعض التحسينات؛ لمجموعات أخرى من الأقليات، والإحصائيات بقيت عموماً غير مقبولة.

وثمّة دراسة لحالة 28,000 من الطلبة في المدارس الحكومية بولاية آلاباما؛ مقاطعة مونتغيمري، تبين وجود نسبة عالية من الطلبة القادمين من أصول أمريكية أفريقية، وإسبانية في مستوىً منخفض دون المستوى العادي في أدائهم الدراسي في: الرياضيات في كل مرحلة من مراحل الدراسة، (نورمان Norman 1988) (راجع الشكل 12-1). وقد وجد المربـــي (بول Pool 1990) من خلال اختبار التفوّق الرياضي أن – الطلاب البيض – كان أداؤهم في الرياضيات عالياً وكافياً لتحويلهم نحو العُلوم والهندسة، وأن 1,2% فقط من الطلبة الأمريكيين ذوي الأصل الإسباني و 0,3% من الطلبة الأمريكيين ذوي الأصل الإفريقي كشف عن نفس المستوى المنخفض في الأداء الدراسي. وأما أولئك الطلبة المؤهلون للقبول في – برنامج الموهوبين – فيتم وضعهم من خلال مقابلات انتقاء – وتبحث الجامعات الرئيسية والكليات الصغيرة عن الطلبة من أبناء الأقليات – المتفوّقين – في العلوم وتقدم إليهم المنح الدراسيّة لجذبهم إليها. طلبات تلك الجامعات لتلاميذ الأقليات قائمة ولكن الإمداد

وحضور طلاب الأقليات في تلك الجامعات قليل.




**الشكل (12-1)**: يمثل رسماً بيانياً يوضح النسبة المتدنية للأداء الدراسي للطلبة القادمين من عائلات وأصول الأقليّات المشار إليها سابقاً: (مدارس منطقة مونتغيمري) بولاية ألاباما؛ وخط القاعدة الأفقي يمثل الصفوف المدرسية؛ والخط العمودي يمثل النسب المتدنّية – المنخفضة في (الرياضيات). نورمان 1988 طبع بعد موافقة المؤسسة الأمريكية للتقدم العلمي.

وكما أننا نتطلّع إلى شباب الأقليّات العرقيّة الذين يمكن أن يوجهوا مواهبهم المتميّزة نحو العلوم أو الرياضيات فإننا نأمل أن نجد بينهم ازدياداً في الوصول لمرحلة الدكتوراه. وجدير بالإشارة أن هناك عدداً قليلاً من الأمريكيين الذكور من أصل إفريقي ممّن يصلون إلى درجة الدكتوراه، بالمقارنة مع عشرين سنة ماضية (بول 1990). وبالرغم من وصول إناث من أمريكيات من أصول إفريقية بشكل مُلاحظ لدرجة الدكتوراه العلمية لكن ذلك لا يُعوّض النقص عند أمثالهم من الذكور. وثمة ازديادٌ في النسبة عند الأمريكيين الطلبة من أصل إسباني – ذكوراً وإناثاً – في الحصول على الدكتوراه في العلوم ولكن النسبة تبقى في حدود 2% في العلوم الطبيعية والهندسة، بالمقارنة مع النسبة العامة للأمريكيين ذوي الأصول الإسبانية في الشرائح الاجتماعية الأمريكية والتــي تصل على 7% بين السكان العاملين في أمريكا.

وقد كشفت الدراسات والبحوث التربوية أن عدد الحاصلين على – درجة الدكتوراه – بين الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقيّة انخفض من 9,2% (691) في العام 1975 إلى: 7% (421) في العام 1986 (فرايرسون Frierson 1990) وبالإضافة إلى ذلك فإن نصف أعضاء الكلية من الأمريكيين الإفريقيين هم من أصول أغلبيتها إفريقية – أمريكية في الكليات؛ وبناءً على ذلك تنخفض فعاليتهم في الإرشاد كناصحين موثوقين للطلبة الأمريكيين من أصول إفريقية، والذين يدخلون جامعات أخرى.

هذه الإحصائيات المنذرة بالخطر، تؤكد أهمية التحديد المُبكر والتعريف للموهوبين المحرومين من أبناء الأقليات العرقية والبرمجة الخاصة بهم. والمُلخص التنفيذي من التقرير: "عدم تعريض الموهبة للهدر والضياع" (آلمبريس وإيرلينغر Alamprese and Erlanger 1988). وقد وجّها تحذيراً للمربين مَفادُهُ أن طلاب الأقليات العرقية لا يحصلون على خدمات بما فيه الكفاية

في المرحلتين الابتدائية والثانوية؛ فيما يتعلق ببرامج للموهوبين. وقد توصل المربيان المذكوران في دراستهما إلى ما يأتي:

- تمثيل طلاب الأقليات مُنخفض جداً في البرامج المُخصّصة لخدمة الموهوبين. بالرغم من أن أبناء الأقليات في المدارس الحكومية يُشكّلون 30% كمسجلين بها؛ لكنهم لا يُشكّلون سوى 20% أو أقل بين الطلاب المُختارين لبرامج الموهوبين.
- بينما التلاميذ القادمون من خلفيات ذات دخل محدود هُم 20% في القطاع الطلابي؛ ويُشكّلون 4% فقط من الطلبة الذين حققوا أعلى المستويات في الاختبارات المُقنّنة وحصلوا على درجة 95 فما فوق.
- إنّ الطلبة الكبار في – المرحلة الثانوية – من عائلات محرومة (وأمهاتهم لم يُكملوا الدراسة الثانوية)، فهم أقل من النصف للمشاركة ببرامج المتفوقين بمقارنتهم بالطلاب القادمين من عائلات ميسورة – غير محرومة.
- إن التلاميذ المحرومين هم أقل بكثير من غيرهم في التسجيل بالبرامج الأكاديمية التـــي من شأنها تحضيرهم للجامعة، وهم حوالي النصف في الالتحاق – بدورات – مُتقدّمة في الرياضيات والعلوم، بمقارنتهم مع الطلبة القادمين من عائلات ميسورة مادياً وغير محرومة، ويوجد 2% فقط يأخذون رياضيات مُتقدّمة وحساب التفاضل والتكامل من أبناء عائلات فقيرة في المرحلة الثانوية، بينما يوجد تقريباً 7% من أبناء عائلات ميسورة يأخذون نفس المواد المستوى المُتقدم.

وإن المؤشرات التقديرية الإحصائية لمشاركة أبناء الأقليات العرقية تتفاوت من 30-70% (ريتشيرت Richert 1987 فريزر Frasier 1990، وبيلدوين Baldwin 1987) وقد أشار هؤلاء المربّون إلى أن نتائج اختبارات الذكاء ألغت بشكل فعّال – شديد – وحرَمَت التحديد والتعريف الواضح للطلبة الموهوبين المحرومين ذوي الخلفيات الحضارية والثقافية المختلفة، بما في ذلك الطلبة الأمريكيون من أصول إفريقيّة.

وقد قام مجموعة من المربين مثل: (باتون، بريلاّمان، فان تاسيل – باسكا Patton, Prillaman, and Van Tassel-Baska 1990) بإجراء مسح تربوي لخّص ندرة البرامج التـــي تخدم المحرومين الموهوبين من المتعلمين والطلبة. وقد غطت استفتاءات المسح 52 ولاية أمريكية بين 54 ولاية، أو مَناطق ولايات تمّ مَسحُها؛ وثمّة ثلاث ولايات ليس فيها برنامج للموهوبين المحرومين من أبناء الأقليات، وتقريباً 30% من الولايات؛ اتضح استخدام الطبقية الاجتماعية في تحديد التلاميذ الموهوبين وتعريفهم من منطلق الحرمان والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لهم، وتعرُّفهم بينما 35% من الولايات استعملوا: SES كمُتغيّر، قليلاً أو لا شيء. و لم يستعمل المعيار السّلالي أو الإثني في تحديد التلاميذ الموهوبين، وقليلاً أو مقداراً معتدلاً في التحديد من 62% من الولايات و29% من الولايات أجابت أن هناك تركيزاً عندهم على مُتغير السلالة والمصدر الإثني كمعيار في تعريف وتحديد الموهوبين من التلاميذ. وبصفة عامة، كانت نتائج المسح الدراسي والاجتماعي غير مُشجّعة.

## عوامل مساعدة لنجاح الشباب المحرومين

إن أدبيات الدراسات حول الموهوبين تتضمّن معلومات مختلفة وذات فروق واضحة حول نجاحات الطلبة المحرومين، والتـــي تعطي استبصاراً للبرمجة التـــي تُشجّع على نجاح هذه الفئة من الشباب الموهوبين.

وقد قدّم المربـــي (وِيرنَر Werner 1989) معلومات مُثيرة للتقدير والإعجاب في دراسة استمرت ثلاثين سنة لأطفال عددهم 201 من جزيرة هاواي بمنطقة كاويـــي، وطبيعة أولئك الأطفال ومعاناتهم من أخطار ومجازفات متعددة ومُتشابكة بما في ذلك اكتئاب مُزمن منذ الولادة، وفقرٌ مُـــدْقع ؛ وبيئة عائلية مضطربة، وآباء وأولياء أمور لا تزيد مستوياتهم الدراسية عن الصف الثامن. وكشفت الدراسة، أن لدى ثلثي الطلبة مُشكلات مُعقّدة، وأن ثلث أولئك التلاميذ ينمون إلى مرحلة الكبار

بحياة طبيعية ويعملون بشكل اعتيادي، وهذا الثلث من الطلاب يحصل على إنجازات دراسية في المدارس ونجاحات مهنيّة في أعمالهم، وهناك 46% منهم يستكملون دراستهم الجامعية. وقد سمّى الباحث (وِيرنَر) أولئك الأطفال – المقاومين للضغط – واحتفظ بملفّات وثائقية حول سماتهم الشخصية منذ الطفولة؛ ويبدو أن صُمودهم أمام الضغوط يُدعّم نجاحهم بالرغم من أنواع الحرمان القاسية التـــي يعانونها.

إن العامل الخطير في حياة أولئك الأطفال – المقاومين للضغط – كما يبدو أنه يتجه للدعم – غير الرسمي – ، وكثير منهم عبّروا من خلال الدراسة أن – المُعلّم – كان القُدوة الصالحة لهم وتحديداً في المراحل الصعبة لاضطرابهم العائلي، وآخرون ذكروا التأثير الإيجابـــي فيهم من قادة الشباب، أو قسّيس الكنيسة المُفضّل؛ أو المشاركة في: H-4 أو فرقة الموسيقا المدرسية، أو فريق الاستقبال الطلاّبي، أو: "Y" (منظمة الشبيبة المسيحيّة). هذه المؤسسات والأفراد والنشاطات ساعدت الأطفال لتنمية الإحساس وتطويره في حياتهم بشكل ناضج.

إن دراسة المربـــي – وِيرنَر – هي الأولى في حجمها الواسع بين الدراسات الهادفة ذات المغزى لتحديد التلاميذ المقاومين للضغط – والمحرومين وتعرُّفهم. وثمّة دراسة أخرى للباحث جافيتس Javits ورغم كون الدراسات منفصل بعضها عن بعضها الآخر لكنها تُشكل سلسلة في تكامُلها مع بعضها وتأثيرها لنفس النتائج.

أما المربية: (فان تاسيل باسكا Van Tassel-Baska 1989) فقد استخدمت منهج – دراسة الحالة – : بهدف تحديد ديناميات النجاح التـــي تَقبعُ وراء 15 من الطلاب المراهقين الموهوبين المحرومين الذين دخلوا المدارس في مناطق الوسط الغربـــي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد كشفت المربية (باسكا) عن مُتغيرات البيئة العائلية؛ والمدرسية التـــي يمكن أن تساعد أولياء الأمور والمربين في إرشاد الشباب المحرومين وقيادتهم. وتبين أن المطامح، والتوقّعات، ومستويات الآباء، والعائلة الموسّعة كانت عالية لدى أولئك الأطفال. وتبين أن الأمهات كُنّ مُؤثّرات، وأن الجدّات كُنّ ناقدات، أما الآباء والأجداد فتبين أنهم مصدر أهميّة. وكانت المدرسة بيئة سارّة ومُنتجة لأولئك الأطفال وكثيرون منهم كانوا طُلاّباً. وبالنسبة لأولئك الذين طُبّق عليهم – التسارع التعلّمي – فقد أشارت دراسة الحالات أنها كانت تجربة إيجابية. وإن تطبيق – مناهج إضافية – ونشاطات أثبت أنه مُساعدٌ للطلاب. وتبين وجود علاقات طيبة بين الطلاب والمعلمين؛ ورغم وجود أقران ورفاق لهم، وتأثيراً في خططهم الدراسيّة أو المهنيّة.

وثمّة فارقٌ جذري بين دراسة المربـــي (وِيرنَر) ودراسة المربية (باسكا) 1989؛ هو دور الأسرة مقابل المجتمع المحلي. ففي دراسة (وِيرنَر) تبين أن جميع الأطفال جاؤوا من عائلات مُفككة مضطربة وظائفياً؛ وأن التدعيم المطلوب والمرغوب فيه يأتـــي من المدرسة ومن مصادر المجتمع المحلي. وكشفت دراسة المربية (باسكا) أن العلاقات الطيبة العائلية عامل هام وخطير. وأن أحد الناس؛ يكاد يَستنتج أنّ دعم أعضاء المجتمع المحلي ومساعدتهم أصبحا عاملاً حيويّاً في – غياب – القُدوة الصالحة؛ وكذلك التوقعات العالية لعائلات الطلبة المحرومين، وقد أكدت هذه الحقائق دراسات مُعاصرة حديثة.

أما المربـــي (فورد Ford 1994) فقد لخّص بحثَهُ حول – خصائص وسمات – المقاومين للضغط من الموهوبين الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية الشباب: (توصف فيما بعد). وحدّد مجموعة من المربين السمات الآتية: الانضباط المركزي الداخلي، الإحساس الإيجابـــي بالذات، الشعور بالقوة والمقدرة الذاتية. (هاوسر، فيرا، جاكوبسون، ويترليب Hauser, Vieyra, Jacobson, and Wertlieb 1989). وقد وجد المربـــي (تايلور Taylor 1991) بين المقاومين للضغط؛ فئة من الزنوج السود الشباب، وهم ناضجون ولديهم ثقة ذاتية بمستواهم الأكاديمي والاجتماعي. وقد لاحظ المربـــي (كلارك 1991 وفورد

(Clark and Ford 1993) أن هؤلاء الطلبة الموهوبين لديهم ازدواجاً في ذواهم الحضارية والثقافية (أمريكية حالياً وإفريقية تاريخية سابقاً) ومع ذلك فهم يؤمنون: بالحلم الأمريكي.

ووصف المربيان (تايلور 1991، وماكلويد Taylor and McLoyd 1990) هؤلاء الشباب الأمريكيين الإفريقيين المقاومين للضغط بأن لديهم خبرات مدرسية إيجابية وقيماً عائلية مَتينة وقوية، وأنهم شاركوا بالطقوس الكنائسية الدينية ولديهم علاقات قوية مع الأقران والرّفاق كما أكّد ذلك الباحث: (جارميزي Garmezy 1991). وأن تلك السمات والخصائص شكّلت – حماية – للشباب الأمريكي الإفريقي؛ وساعدت في نجاحهم الدراسي والاجتماعي.

وهناك دراسة بـــ (ليبين Leppien 1995) ذات – قيمة نوعيّة على 12 فتاة أمريكية إفريقية من ذوي القُدرات العالية في مدرسة في قطاع المدينة وقد حدّدت الدراسة بين التلميذات المُنجزات بتحصيل دراسي مُتميّز وغيرهنّ ممن وقَفْنَ على خط التدنّي التحصيلي الدراسي. إن الطالبات ذوات التحصيل والإنجاز العالي يتمتّعنَ بالسمات الآتية: ثقة عالية بالذات، استخدام جيد لاستراتيجيات التعلم لتدعيم الأداء الأكاديمي، يتعاملن مع المؤثرات السلبية لتأثيرات الأقران الحضارية والثقافية، يعرفْن أهمية المعلمة أو المعلم، والمدرسة والأسرة وتدعيمها لهن. أما البنات ذوات – التحصيل المتدني – فقد أظهرْنَ سمات سلوكيّة سلبية: المشاكسة والتمرد كتعبير وغطاء لإثبات الذات، مستوى ضعيف في التعلم، استراتيجيات سلوكيّة غير ناجحة لتعامل مع ثقافات وحضارة الأقران، غياب وجود أنظمة مُدعّمة لهن.

وقام المربـــي (رايز Reis) بدراسة فتيات ذات تحصيل عالٍ واكتشف السمات التالية: اندماجهن بنشاطات عديدة، الاستقلالية ومقاومة الضغط والانتماء والالتزام بالعمل والمهنة والمسؤولية. وهؤلاء الطالبات ذوات التحصيل العالي كُنّ مدعومات بأقران ورفاق من طلبة ذوي تحصيل عالٍ. والطلبة الذكور كانوا أيضاً مندمجين بنشاطات عديدة، وسمات شخصية إيجابية؛ وأقران ورفاق إيجابيين ولديهم مَطامح مِهنية مُناسبة وعوامل مؤثرة في الإنجاز والتحصيل العالي كما في الجدول (12-1)

**الجدول (12-1): عوامل مؤثرة في الإنجاز والتحصيل العالي**

- الثقة بالنفس والذات
- سمات شخصيّة وخصائص
- نظم تدعيمية محيطة (مدرسة، مجتمع محلي، أسرة، رفاق)
- مشاركة ببرامج خاصة، مناهج إضافية ونشاطات، برامج صيفية للإثراء
- صفوف تحدٍّ مُناسبة
- طُموحات واقعيّة

من: س. م. رايز، هيبرت، دايَز، ماكس فيلد رتيلي Reis, Hebert, Diaz, Maxfield and Ratley.

وفي مراجعة دراسة (آرنولد ، وديني Arnold and Denny) لواحدٍ وثمانين من المتخرّجين الأوائل، (موسيس Moses 1991) عدَّد عقبات وحواجز الطريق للموهوبين من أبناء الأقليات؛ لمرحلة ما بعد الدراسة الثانوية وكانت المجموعة كلها ناجحة جداً، وعلى أية حال: كشفت الدراسة أن البيض من الطبقة الوسطى – للطلاب يتمتعون بتدعيم عائلي لافتٍ للنظر، والثمانية من أصول إفريقية أمريكية، وإسبانية أمريكية يعانون من قضايا مالية، وظروفٍ عائلية، وتكيّف غير لائق في جامعات يشكل الطلاب من الجنس الأبيض الأكثرية منها. وأن مستوى اعتبار الذات للطلبة الإناث كان يَتردّى وينخفض بعد دخولهن من الطلبة الذكور. وكذلك كانت توقّعاتهن للعمل والمهنة أقل عموماً. وإن الصعوبات التـــي يعاني منها طلاب الأقليات

الموهوبون والتـــي تنتظرهم في الجامعة يجب أن تكون جزءاً من برنامج الإرشاد لهم لرفع قدراتهم للنجاح في الجامعة وإنجاز التحصيل بها.

وقد وصف المربيان (هيريس، وفورد Harris and Ford 1991): الأزمة والصراع عند طلاب الأقليات بين إثبات الهويّة الذاتية – وبين الحصول على درجة الشرف الأكاديمية الجامعية. وذكر مجموعة من المربين أمثال: (تونيماه، ودوران، 1991، وويفير Tonemah, Duran and Weffer 1992). أشاروا أن التحصيل والإنجاز والروح المعنوية أيضاً في حالة أزمة وصراع مع القيم الحضارية عند المواطنين الهنود الأصليين الأمريكيين والأمريكيين من أصول مكسيكية. ورغم تلك الأزمات التـــي أشرنا إليها فثمّة دراسة تتبّعية لعينة من الطلاب ذوي الأقليات الذين وصلت نتائج اختبارهم ACT إلى 95 وتضمّن ذلك 64 أمريكيّاً من أصول إفريقية و20 من الأمريكيين الأصليين – الهنود – و85 أمريكياً مكسيكيّاً و50 أمريكياً من أصول آسيوية، (كير، وكولينكيلو Kerr and Colangelo 1994). وإن الوسط بين نقطتين التطرف، كمعدل لدرجة الصف للطلبة كان 3,35، وكان أكثر التخصصات شعبيةً للمتخرجين كاختيار جامعي – الهندسة – ويلي ذلك العلوم الطبيعية. وإن أولئك الطلبة تُعزى نسب نجاحهم إلى مجهوداتهم الشخصية والتدعيم الأُسري من عائلاتهم. إن الكثير منهم ذكروا أن المطلوب منهم كان البرهان على مواهبهم في مجتمع أكثر اتساعاً.

## تعرّف الموهوبين في الأقليّات

تشير الحقيقة، أنه ليس من السهل تحديد الطلبة الموهوبين المختلفين حضارياً وثقافياً عن الحضارة – الأم الأصلية – لوجود التحيّز الحضاري في أدوات الاختبارات وأساليب التحديد الأخرى. وكثير من الأساليب تحجب موهوبية الطلبة بالبرهان أن الأطفال غير موهوبين، لأن الإنجاز والتحصيل غالباً ليس بارزاً أو مُتميزاً إن تحديد الموهوبين وتعرّفهم، يجب أن يرتكز على (طاقات متميزة كامنة) بدلاً من – أداء مُتميز – وعلى الأقل في 34 ولاية الآن يُحبذون ويدافعون عن استعمال – معايير متعدد الأبعاد – لتحديد الأطفال الموهوبين وتعريفهم (كالاكهير، وكولمان Gallagher and Coleman 1992) وإضافةً لذلك، يشير المؤلّفان إلى أن 38 ولاية طبّقت إرشادات خاصة وتعدّدية حضارية للسكان المحرومين في تعرّف الطلبة الموهوبين وتحديدهم.

وتُذكرنا المربية (فريزَر Frasier 1997) بأنه بالرغم من تلك الإرشادات والتعليمات يبقى السكان من الأقليات غير ممثلين بما فيه الكفاية في برامج الموهوبين. وقد ربطت سبب تلك المشكلة بقضيّتين: (1) فروقات في اختبارات الأداء والتحصيل بين المجموعات الإثنية والحضارية. (2) تأثيرات الفروقات الحضارية واللغوية والاقتصادية، في قدرات الطلبة من الأقليات للإنجاز في مستويات مرتبطة مع الموهوبية.

وتظهر مشكلة رئيسية في تحديد الموهوبين الفقراء من الطلبة الأقليات تأتـــي من التركيز على – التجانس – أكثر من التركيز على – الاختلاف – وإن المجموعات التقليديّة تبقى مُستمرة دائمة لأن الميل والتوجّه يربط كل الأعضاء من مجموعة الأقليات بمصادر أو ما يُنسب ويُعزى إلى أعضاء المجموعة الذين يؤدون شيئاً بشكلٍ مُتقن: (بانكس (1993)، كايتانو، وكيربـــي 1986، وتونيماه Banks, Kitano, Kirry and Tonemah 1987). وهذا القسم سيُراجع أساليب التحديد والتعريف التقليدية المتكررة وفوائدها للسكان؛ وتحديداً المختلفين حضارياً والمحرومين اقتصادياً، وسيوصي القسم المشار إليه أساليب أخرى لتحديد الموهوبين والتـــي قد تكون أكثر فعالية في بعض الحالات.

## اختبارات الذكاء

إن اختبارات الذكاء ونتائجها سواء كانت – فردية أم جماعية – هي واحدة من الطرائق القيّمة لتحديد الموهوبين عقلياً من أبناء الأقليات الصغار. وإن المعدّل الوسط أو الدرجة المنخفضة لنتائج اختبارات الذكاء قد تكون مؤشراً ضعيفاً أو خادعاً إلى قدرات الطالب القادم من خلفية حضارية محرومة أو مختلفة للبيئة الأصلية.

إن هذه القضية مُعقّدة جداً وهناك نقاش خِلافي مُستمر حول – التحيّز الحضاري – في الاختبارات العقلية وإن اختلاف الآراء حول ذلك لم يحسم بعد. مثال: إن بعضهم يُجادل فيقول إن النتائج الضعيفة في اختبارات المعدل المتوسط لمجموعات الطلبة من الأقليات برهان ودليل على التفرقة العنصرية والتحيز. ومن هذه الرؤية، تصبح الاختبارات الخاصة بالذكاء مجرد عنوان مُدمّر وتأثير لا يخلو من احتيال. وإن تلك الاختبارات لا تعدو أن تكون مقياساً إنكليزياً صُمّم ليجعل العنصر الأبيض ذكياً متفوقاً؛ والعنصر الأسود وغيره من الأقليات غبياً ومتخلفاً، (هوفمان Hoffman 1964). وثمة وجهة نظر أخرى لعالم آخر هو (آرثر جينسين Arthur Jensen 1976) أنظر أيضاً جينسين 1980 – المعروف بافتراضاته الخاصة في الفروقات بين الأجناس والسّلالات. وقد جادل هذا المربـــي في أن اختبارات الذكاء لا تكشف عن تحيز في الفروقات الحضارية بين السلالات والأجناس. وأن ليس للاختبارات القدرة على – التنبؤ – بالنسبة للنجاح المدرسي والتحصيلي للأقليات مُجدد.

أما المربيان: (ثورندايك، وهيغين Thorndike and Hagen 1977) فقد أيّدا فوائد اختبارات الذكاء وجدواها ووجود قدرة على التنبؤ فيها، وأشارا إلى ما يأتي: (1) إن الاختبارات لا تعطي نتيجة حتميّة لقدرات الفرد. وهي تعطي جوانب القوة وجوانب الضعف. (2) إن الاختبارات تصف أداء الإنسان في الوقت الحاضر. (3) يجب الاهتمام بالحضارة والثقافة والخلفيّة الشخصية والعائلية للفرد؛ في تعليل وتفسير الاختبارات.

وقامت مجموعة أخرى من المربين أمثال: (فريزر، غاركيا، وباسّو Frasier, Garcia, and Passow 1995) بنقد اختبارات الذكاء بأنها مُتحيّزة – وفي مراجعتهم التقييمية، ادّعوا أن هناك ثلاثة أسباب لعدم تمثيل أبناء الأقليات – بما فيه الكفاية – في برامج الموهوبين.

1. *التحيّز في الاختبارات:* إن الاختبارات المُقنّنة التـــي تظهر بنسبة عالية من الثبات والصدق الإحصائي غير عادلة لأبناء الأقليات الإثنية لأسباب مرتبطة باللغة والحضارة.
2. *المرجعيّة الانتقائية:* إن اتجاهات الأستاذ ومعرفته للطلبة من أبناء الأقليات والمدارس تؤثر في المرجعيات الأخرى عند إصدار الحكم على الطالب.
3. *الاعتماد على مصداقية وهمية خادعة:* فالتركيز على نقاط الخلل والضّعف يجعل إدراك نقاط القوة عند أبناء الأقليات مُهمّة صعبة.

وثمة نماذج جديدة اقتُرحت من المؤلفين، والتحديات لتصميم تلك النماذج ما تزال قائمة مُستقبلاً.

وقد اتّفق المربون وعلماء النفس؛ سواء كانوا من المُحافظين أم الليبراليّين – المُتحررّين – أو أمريكيين لإفريقيين أو من الجنس الأبيض على أن الطلبة المختلفين حضارياً يواجهون صعاباً أكثر من غيرهم حين يجيبون على الاختبارات وتحديداً اختبارات القدرة اللفظية – المفردات والفهم –، ولتلك الاختبارات ارتكزت على الطبقة المتوسطة الإنكليزية، وإن المشكلة مرتبطة باللغات داخل الحضارة الأصلية التـــي يتكلم بها أبناء الأقليات الحضارية مثل الإنكليزية الأمريكية – الإفريقية: (باراتس 1974، لابوف Baratz, and Labov 1974)؛ والإنكليزية لسُكّان هاواي –، أو النفاجو من القبائل الهندية، أو لغات

الأمريكيين الأصليين – الهنود – المختلفة؛ وأيضاً البناء الهيكلي للغة الفرد، ومستويات اللغة وارتباطاتها ومؤسساتها المختلفة. وإن اختبارات الذكاء – الجماعيّة – ترتبط بشكل شديد – بالقدرة اللغوية – وبناء على ذلك فهي أكثر تعرّضاً لتحيّز وغيار الموضوعية فيها من الاختبارات – الفردية – وكما لاحظنا في الفصل الرابع لهذا الكتاب، فإن اختبارات ويكسلر للذكاء Wechsler tests تفصل بين الاختبارات الفرعية. فهناك اختبارات – لفظيّة – وهناك اختبارات – أداء عملي غير لفظي –، وهذا يساعد الطالب الموهوب – ذا الضّعف بالإنكليزية – على إجراء نتائج عالية أو مقبولة في الجانب العملي – غير الفظي – ومع ذلك فكثير من المؤلفين والمربين علّق على اختبار ويكسلر بقسميه اللفظي/والعملي لوجود فَجوات وتناقضات مُحافظة حين تمّ تطبيقه على الأطفال من سكان أمريكا أصليين (الهنود) بسبب الفروقات اللغوية والحضارية: (كرينيوك وداس 1976، سكروغس وكوهن Kryaniuk-Das, Scruggs-Cohn 1983).

وقد أشارت المربية: (هيلمز Helms 1992) أن القِيَــمْ والقضايا والموضوعات عند الأمريكيين الإفريقيين تؤثر سلباً في اختبارات – القدرات الذهنية – لأولئك الطلبة، راجع جدول (12-2). وثمّة توصيات يؤكدها المربّون وتحديداً المربية: (هيلمز) لتعديل الفروقات الحضارية – كمعادلة — في الاختبارات المقنّنة، اقترحت استعمال — قياس معياري سلالي مُنفصل –.

وإن استعمال – اختبارات الذكاء – للطلبة الأمريكيين الآسيويين يُثير قضايا وأموراً مُختلفة؛ وقد أشار إلى ذلك المربيان: (ووليفار 1991، وبلوكار Woliver and Plucker،1996) وذكر أن هناك ضعفاً كبيراً في فهمنا للطلبة الموهوبين الأمريكيين من أصل آسيوي. ففي الإطار التقييمي؛ سيبقى سُكّان من الأمريكيين الآسيويين محرومين إذا لم تستعمل الأساليب التقليدية لتقييمهم. وأوضح (بلوكار) أنّ اهتماماً قليلاً توجّه نحو: التنمية الإبداعية في مناقشة شأن الأمريكيين الآسيويين. وذكّر المربين أخيراً أن – سيطرة الرجل وسلطته – في حضارات المجتمعات الآسيوية تؤثر في نتائج اختبارات التحصيل والإنجاز عند الإناث، (لي، غين، شووَسو Lee, Cynn, Shu and Sue 1991) وإن الاهتمام – بالعناصر غير المتجانسة – للقادمين من حضارات ومجتمعات آسيوية هو مهم لتحديد الموهوبين وتعريفهم وأيضاً لإعداد وتخطيط البرامج للموهوبين الطلبة من الأمريكيين من أصول آسيوية.

وباختصار، إن أية عملية لتحديد الموهوبين ترتكز على اختبارات الذكاء والميول سوف لن تنتج بالتأكيد في تحديد الطلبة المحرومين، والطلبة الذين لديهم مستويات مُتدنية من الأداء أو التحصيل. وصحيح أن نسبة الذكاء العالية برهان مُقنع على قدرة عقلية فائقة بين المختلفين حضارياً والفقراء من الطلبة – تماماً كما هي – عند الأطفال من شرائح الأكثريّة في المجتمع مقابل الأقليّات. وعلى أية حال؛ كثير من الأقليّات والمحرومين اقتصادياً من الأطفال، سوف يُعاد النظر فيهم إذا استُعمل معهم اختبار الذكاء – كمعيار أُحادي – لتصنيفهم. وثمّة توصياتٌ بتطبيق اختبارات الذكاء، ولكن المعدل المتوسط والأقل في النتائج يجب تفسيره وتعليلُه بنوع من – الحذر والتحفّظ – وملاحظة عامل اللغة في التأثير في النتائج، وكذلك تأثير الحضارة، والخلفيات العائلية وبيئة الاختبار والظروف المحيطة بإجراءاته.

### اختبارات الإنجازات والتحصيل

إن اختبارات الإنجاز والتحصيل تجري بشكل تقليدي في كل نظام مدرسي، في المسافات الزمنية الفاصلة، والمعلومات الخاصة بالإنجاز في – ضوء ذلك – تكون جاهزة ومُمكنة. وعلى أية حال، بينما يوصي المربون باستخدام الاختبارات التحصيلية والإنجاز المُقنّنة ذات الثبات والصدق الإحصائي كأداة فارقة لتحديد الموهوبين في الشرائح السكّانية وتحديداً الطلبة من أبناء

الأقليّات؛ ولكنها تصطدم بعقبات اختبارات الذكاء نفسها. وبناءً على ذلك، فالحذر مطلوب من خطورة سوء استعمالها لأنها توقعنا بالتحيّز الحضاري، ومن اللائق استعمالها في – فهرس أو رقم كعامل من عوامل التقييم – لتحديد مواهب أطفال الأقليات. وتماماً كنسبة الذكاء؛ فالأطفال الحاصلين على نتائج عالية في اختبارات التحصيل والإنجاز، يُظهرون برهاناً وقرائن جيدة أنهم مُتميّزون موهوبون. وعلى أية حال، فإن الملاحظ أن الأطفال الموهوبين في بيئة سكّانية فيها أقليات حضارية، يتعرّضون لنتائج مُتدنية في اختباراتهم رغم مواهبهم العالية. وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن اختبارات الإنجاز والتحصيل – ليست كافية وحدها – كمعيار لتحديد وتعريف الطلبة الموهوبين الفقراء والأقليات.

**الجدول (2-12):** مُكوّنات إفريقية – حضارية في اختبارات القدرة الذهنية، تأثيرات مُفترضة للقيم والمعتقدات الإفريقية في الاختبارات

| التأثير في نتائج الاختبار | الوصـــــف العـــــام | البُـــعـــــد |
|---|---|---|
| من الصعب فصل مظاهر ذات مغزى ومثيرات الاختبار عن عوامل كانت نتيجة الحظ أو الظروف | قيمة أعظم لطاقات وقوى غير مادية في حياة الفرد، التفكير الواقعي الفعلي | الجانب الروحي |
| البيئة المتميّزة التـــي يأخذ بها الطالب الاختبار تؤثر في النتائج | ارتباط الذات والنفس مع البيئة المحيطة والتلاحم بين الإنسان ومُحيطه | التناغم والترابط |
| الاستراتيجيات الدينامية لإجراء الاختبار تؤثر وتعطي نتائج أفضل من الجامدة وذات الجلوس الطويل المُمل | السلوك والأداء الشخصي منظم بشكل دينامي حَرَكي | حركيّة السلوك الدينامية |
| الشعور عند الفاحص والمفحوص يؤثر في الأداء. وغياب الشعور يعطل الفهم ويشوّه النتائج | التلاحم والترابط بين المشاعر والأفكار والأعمال | الشعور والوجدان |
| النتائج تختلف حين يشعر الطالب أنه يمثل الروح الجماعية والمجموعة | تثمين الفرد لروح الجماعة والروح الجماعية فوق الاعتبار الفردي | الروح الجماعية |
| الطالب المفحوص قد يختار إجابة تخيّلية تعبيرية وبدائل أفضل أو أسوأ طبقاً لمهاراته المُعبّرة | الشخصية المتميّزة تُعبّر عن ذاتها من خلال أسلوب سلوكي ذاتي | السلوك المُعبّر |
| تختلف النتائج حين يكون الاختبار لفظياً فقط أو سمعياً | المعرفة تكتسب وتتحول من خلال القناة اللفظية والسمعية | اللفظيـــة |
| التركيز على الإجابة الصحيحة أو الجيدة قد يُفقد المفحوص الكثير من الوقت | يقاس الوقت بأحداث اجتماعية ذات معنى، وبالعادات | الوقت الاجتماعي |

وبما أن اختبارات التحصيل والإنجاز استُعملت كمعيار لاستبعاد الموهوبين من الدخول في – برامج المتفوقين – وخصوصاً المحرومين؛ لذا قام المربيان: (لينش، ومايلز **Lynch and Mills 1990**) بتصميم جديد لتحسين اختبارات التحصيل والإنجاز وتطويرها لـِ 45 طالباً من الصف السادس من ذوي الطاقات العالية؛ في المنطقة التعليمية المتحدة في – باسادينا – وكان بين العينة نسبة عالية من أصول إسبانية وكذلك الطلبة المحرومين والقادمين من شرائح متدنيّة اقتصادياً واجتماعياً. وبرز مشروع لتقوية مهاراتهم **(SRP) Skill Reinforcement Project** كان فعّالاً بما فيه الكفاية مما ساعد تسعة من الطلبة على الدخول في برنامج للموهوبين بدون الحاجة إلى برهان بأن اختبارات التحصيل والإنجاز يمكن تطويرها بسرعة بجهود بسيطة متواصلة.

## اختبارات الإبداع

إن اختبارات الإبداع بنوعيها: التفكير المتشعب المتعدّد الأبعاد، واستبيانات وصف الذات؛ (راجع الفصل الرابع لهذا الكتاب)؛ يمكن أن تكون مُساعدة في اختيار الطلبة الموهوبين من أبناء الأقليات المختلفين حضارياً للمشاركة في برامج

المتفوّقين. وبشكل مُحدّد فإن تلك الاختبارات والاستبيانات مُفيدة في تحديد الأطفال الذين يتمتعون بدرجات عالية في الإبداع والذين ليس لديهم حافز كافٍ للإنجاز والذين لا يُحققون نتائج عالية في اختبارات التحصيل والإنجاز. وفي نوعَي اختبارات الإبداع المذكورة، فقد أثبتت الأبحاث صلاحية استعمالها مع أبناء الأقليات.

*فإن اختبارات (تورانس Torrance T.T.C.T) للتفكير الإبداعي:* (جدول الأشكال تحديداً) استُعملت مع أبناء الأقليات، وكمثال: اكتشف المربي: (سولومون Solomon 1974) أن أطفال الأقليات حصلوا على نتائج أعلى في بعض أبعاد ومجالات التفكير الإبداعي في الصف الأول؛ والثالث. وفي الصف الخامس لم تظهر أي فروق ذات مَغزى بين نتائج أطفال الأقليات وغيرهم. (تورانس 1971 وتورانس 1977) نتائج مُلخّصة لــ 16 دراسة مختلفة صُمّمت لتقييم الفروقات بين السلالات والأجناس والشرائح الاقتصادية والاجتماعية في اختبارات تورانس وقد وجدت اختلافات في النتائج حيث تبين من يفضل أطفال الأكثرية، ومن يُفضل أطفال الأقليات، ولكن استنتاجات (تورانس) الإجمالية أيّدت الرأي بأنه لا توجد – تحيّزات – مرتبطة في الأقليات العرقية للمستوى الاقتصادي – الاجتماعي السّلالية؛ في – الاختبارات مفتوحة النهايات للتفكير الإبداعي.

*وإن الاستبيان الجماعي الخاص بالكشف عن الموهبة الإبداعية GIFT:* واستبيان كشف الاهتمامات *GIFFI* (ديفيز، وريم Davis and Rimm 1967, 1980) هي استبيانات عن التعبير الذاتـــي والتـــي تقيم خصائص وسمات في الشخصيّة، والاتجاهات، والاهتمامات؛ ومعلومات عن السيرة الذاتية المرتبطة بالموهوبية. (ديفيز، وريم: 1976 ,1980 ,1982) أن استبياني الاهتمامات، والموهبة الإبداعية *GIFT* و *GIFFI* هما أداتان قيّمتان في تحديد وتعريف الطاقات الإبداعيّة في المناطق الريفية والحضرية والشرائح المحرومة اقتصادياً واجتماعياً وكذلك بين المجموعات الإثنية المُحدّدة بما في ذلك الأمريكيون – الإفريقيون والأمريكيون الإسبانيين والطلاب من الأقليات الأمريكية الأصلية للمواطنين (الهنود). وتوجد لاستبيان – الموهبة الإبداعية، والاهتمامات – نسخ باللغة الإسبانية.

ومن الجوانب المركزية للاستعمال المناسب لاختبارات التفكير المتعدد الجوانب المُتشعّب مثل: اختبارات (تورانس) أو استبيانات الشخصيّة والسيرة إدراك ما يلي: (1) إن النتائج من – اختبار واحد – للإبداع يجب إضافتها إلى معلومات أخرى مثل: تقييم المعلم لنتائج الإبداع أو نتائج اختبار ثانٍ للوصول إلى قرار ذي قيمة ومغزى بشأن الطالب. (2) نتائج اختبار الإبداع الضعيفة يجب ألاّ تُستعمل لاستبعاد الأطفال من برامج المتفوقين والموهوبين. وإن اختبارات الإبداع – ليست كاملة أو مُطلقة – فهناك مُبدعون كثيرون آخرون لم تكتشفهم تلك الاختبارات والأدوات، ومع ذلك فهي أداة تساعد في اكتشاف الموهوب بين شرائح الأكثرية والأقليات التـــي لم يتم اكتشافها بوسائل أُخرى.

### مصفوفة نماذج التحديد

إن مصفوفة نماذج التحديد والتعرّف على الموهوبين هي أداة ووسيلة تطوّرت لتضع المعلومات والبيانات مُتلاحمة من – مصادر عديدة – وتتضمن – مُتغيرات – مُساعدة في تحديد الأطفال المحرومين الموهوبين من أبناء الأقليات. إن مصفوفة المربي: (بيلدوين 1985 BIM) راجع – الفصل الرابع من هذا الكتاب –، تجمع بين المعايير الموضوعية، والشخصية، وتبين أنها فعّالة في زيادة أعداد الأمريكيين – الإفريقيين من الطلبة لتحديدهم ضمن برامج الموهوبين: (ديبني 1983، لونغ 1981، ماك بيث، بلاك شير، وسمارت Dabney, Long, McBeath, Blackshear, and Smart 1981.

## ترشيح وتزكية المعلّم

في مناسبات وأمثلة أو مواقف، يعتبر ترشيح وتزكية المعلم للطالب الموهوب إجراء مشكوكاً في قيمته – كاستراتيجية لتحديد الموهوبين: (راجع الفصل الرابع)، ورغم ذلك فما يزال هذا الأسلوب مُستعملاً وشائعاً. وثمة أخطار واضحة لهذا الأسلوب في التعامل وترشيح المعلم للطلبة الفقراء من أبناء الأقليّات. ويَسعَدُ المعلم بالتلاميذ الذين يُبدون الأناقة والنظافة والملابس اللافتة للنظر والذين يتكلمون إنكليزية الطبقة المتوسطة، والذين يُقدّمون واجباتهم الدراسية أنيقة وجيدة بالموعد المُحدّد، دون تأخير؛ إن هذه السمات تُكسب الطالب صفة الموهوب.. أما الطلبة الآخرون من أصول إفريقية أو إسبانية أمريكية أو محلّيين أصليين (هنود) فهم بطريقة أوتوماتيكية محرومون من معظم الأساتذة للترشيح والتزكية. وقد اكتشف المربـــي (شيد Shade 1978) أن الموهوبين الأمريكيين من أصل إفريقي يتلقّون ثناءً أقل؛ وانتباهاً أقل ونقداً أكثر في الصفوف المدرسية أكثر من غير الموهوبين من أقرانهم وأمثالهم من الأمريكيين الإفريقيين؛ ولاحظ المربي: (كلارك Clark 1983) أن اتجاهات متكررة تتسم بالثبات وتشير إلى عدم وجود موهوبين من الأطفال في شرائح اجتماعيّة وسكّانية مُعيّنة.

ومن جهة نظر أخرى، يمكن أن يكون الأستاذ ذو الحساسية المُرهفة والمهتم والعارف بسمات وخصائص الأطفال الموهوبين، يمكن أن يكون أفضل المعرّفين والمُحدّدين للموهوب من ذوي الحضارات المختلفة. وأستاذ كهذا يملك القُدرة لإرشاد الموهوب وحفزه وتحديداً الطالب الذي لم يستطع إحراز نتائج عالية في اختبارات التحصيل والإنجاز وقدراتها.

وإن أسلوب التزكية والترشيح يمكن تطويره وتحسينه في حالة تثقيف المدرّسين وتحديداً: في خصائص الموهوبين وسماتهم، والأطفال من أبناء الأقليات. وبعضها يختلف عن السمات – الاعتيادية التقليدية – للموهوبية، مثل المربية (غيي Gay 1978) التـــي أجرت بحوثاً لسمات الأطفال الأمريكيين الإفريقيين الموهوبين وقارنَتهم بشكل متواز ومُطابق مع سمات أخرى لأطفال موهوبين آخرين. وإن قائمتها المؤلفة من 11 سمة تنبع من عشرين سنة من خبرات التعليم مع أطفال أمريكيين إفريقيين وثلاث سنوات للتعليم في برنامج للمتفوقين الموهوبين (انظر الجدول 12-3).

إن المؤلّفين الحاليين قد يُكرّرون التحذيرات المُبكرة المرتبطة بالبنود الــ 11 للمربية (غيي) كما ظهر في الجدول (12-3)، وإن الأطفال الأمريكيين الإفريقيين يمكنهم أداء متوسط دراسياً لأن هناك مَثالب ونقصاً في المستوى الاقتصادي – الاجتماعي، وفي اللغة والحوافز، والجوانب الشخصية والحضارية. وبناء على ذلك؛ أولئك الطلبة يجب أن يُعَــدُّو لوجود طاقات كامنة لديهم، وتحديداً إذا حصلوا على تقديرات عالية في السمات العشر في الجدول، وسواءً كان تحصيلهم المدرسي جيداً أم لا.

وقد قامت المربية (سوين صَنْ Swenson 1978) ببناء قائمة مُساعدة لخصائص الموهوبية وتصميمها للطلبة المختلفين حضارياً والمحرومين اقتصادياً واجتماعياً للمدارس، في مناطق حضرية. وقد تمّ تصميم قائمتها من خلال الاستفادة من معلومات قادمة من 36 أستاذاً لملاحظتهم السلوك الأصلي المرتبط بالصفوف الدراسية، والفنون، والسلوك اللا اجتماعي. (انظر الجدول 12-4)؛ لاحظ أن الأساتذة تعوّدوا تأديب الأطفال في سلوكهم اللا اجتماعي فهم يُغفلون – الإبداع – الذي يظهر من خلال سلوك الطلبة (انظر البنود: 2، 9، 18، 23، و 24 في الجدول 12-4).

الجدول (12-3): خصائص وسمات مُقارنة للموهوبية

| مفاهيم من أدبيات الموهوبية | البيان الواضح لسمات الموهوبية عند الأمريكيين الإفريقيين |
|---|---|
| 1. الملاحظة الحادّة الدقيقة | الالتقاط السريع لاتجاهات التمييز العنصري والعملي قد يشعر بالاغتراب في المدرسة ومنذ الأيام المبكرة |
| 2. اهتمام وقدرة في إدراك العلاقات | يبحث عن تنظيم المهمات المطلوبة وبنائها، وقد يكون بطيئاً لتحفيزه في بعض النشاطات المجرّدة |
| 3. التفوّق اللفظي، مفردات واسعة، السهولة في التعبير | كثير من الأمريكيين الإفريقيين لديهم مفردات واسعة غير مناسبة لمواقع المدرسة، والتفكير في إنكليزية الأمريكيين الإفريقيين قد تعوق تسهيل التعبير في اللغة الإنكليزية الاعتيادية للأمريكيين |
| 4. الاتّساع العَرَضي للمعلومات | صعوبة في تحديد مجالات عديدة في المعرفة ذات الخبرات الشخصية للأطفال الأمريكيين الإفريقيين |
| 5. التساؤل، مُحب للاستطلاع معاناة الشك | كثيرون يسألون أسئلة خاطئة. بعضهم كان تحت شروط ضاغطة لقمع سلوك التساؤلات بحثاً عن المعرفة والاستطلاع لها |
| 6. نقدي، تقييمي، يمتلك حُكماً جيداً | يكتشف – إدراك الحقائق – خيارات أكثر حكمةً وصحةً، يقرأ تطبيقات سلوكية |
| 7. إبداعي، ابتكاري – أصيل | يبتكر ألعاباً ونشاطات؛ يعبر عن أفكار أصيلة، بطرائق أخرى |
| 8. قوة في التركيز، انتباه طويل المدى | عند بعضهم تركيز قوي، بسبب بيئة صاخبة دائمة حولهم. وقد يعبرون عن الاستياء عند التوقف عن النشاط |
| 9. الاستقلاليّة | يحتاج إلى إشراف أقل يعبّر عنها الموهوبون الأمريكيون الإفريقيون |
| 10. اهتمامات وقُدرات مُتشعبة ومتعددة الأبعاد | بشكل متعدد، لديه موهبة فنية، موسيقية كتابة إبداعية، مهارة حركية، مهارة قيادة، قدرة عقلية عالية، إهمال واجبات المدرسة لاهتمامات أخرى |
| 11. القوة والسهولة الأكاديمية | جيد في مهمات مدرسية أساسية. قد لا يُظهر إنجازات مُتوقعة بسبب قصور مدرسي حاضر أو سابق |

من المربية ج. ي. غيي: خطة مرسومة مُفترضة لتحديد الأطفال الموهوبين السّود، مجلة الأطفال الموهوبين: 1978/22/ ص: 353-359.

## ترشيح أولياء الأمور وتزكيتهم

إن البرمجة المناسبة للموهوبين يجب أن تشجع تحديد أولياء الأمور. ولكي يكون تحديد أولياء الأمور فعّالاً لأطفال وأبناء الأقليات؛ فلابد من مجهودات خاصة ضرورية – لتثقيف الآباء – حول خصائص الموهوبية ومنافع البرمجة لأبنائهم وفوائدها.

وقد قام مجموعة من خمسة مربين بإجراء مسح دراسي؛ وهم: (سكوت، بيرو، أوبينو، هوغان، وغولد Scott, Perou, Urbano, Hogan, Gold 1992). وإن المسح الذي قام به المربون المشار إليهم لشرائح المجتمع كافةً أبرز مؤشرات هامة حول عدم تمثيل أطفال الأقليات في برامج الموهوبين؛ وقد وجّهت أسئلة خاصة لأولياء الأمور حول: السمات المُقترحة لهم بأن ابنهم من الموهوبين. السمات الحالية لابنهم الموهوب. هل سألوا تقييماً لابنهم لوضعه في برنامج للموهوبين و لم يجد الباحثون فروقاً كبيرة في الإجابات في السؤالين الأول والثاني، بينما آباء من – السلالة البيضاء – طالبوا بتقييم أولادهم لإدخالهم في برنامج للموهوبين. ويبدو أن هذه النتائج تضع خطاً تحت أهمية الوصول إلى آباء الأطفال من الأقليات وحثهم على المشاركة في تحديد الموهوبية وتعرُّفها (سكوت Scott 1992).

## ترشيح الأقران

إن رفاق المحرومين اقتصادياً، والمختلفين حضارياً للأطفال الموهوبين عادةً لا يضعون قيمة عالية للتحصيل المدرسي والإنجاز، وهم على وعي ودراية بالمتفوقين في صفهم كأي طالب آخر. وقد أشار المربـي (بيرنال Bernal 1979-1978) بأنّ الأعضاء في مجموعة إثنية مُحدّدة يستطيعون دائماً تحديد – الأذكى – بين أقرانهم ورِفاقهم.

الجدول (12-4): سمات الإبداع عند طلاب من حضارات مختلفة

1. يكرّر النشاطات التـــي كان يقوم بها بشكل مُختلف.
2. يبتكر أكاذيب خياليّة.
3. يبين أنه يرى معاني مُختبئة، والسبب والنتيجة وعلاقاتها غير الواضحة.
4. يكتب ويستعرض قصصاً من دون أن يكون مطلوباً القيام بها كمُهمّة أو واجب.
5. يستفيد من وقت الفراغ بابتكار ألعاب من أوراق أو نفايات مقابل نشاطات مُنظمة مُخطّطة.
6. يقدم عدة إجابات لأسئلة أو مشكلات موقفيّة.
7. يدَعُنا نرى تخيّلاً مُتحركاً عندما يَكتب قصة ويشاهد إمكانات أكثر.
8. يبتكر نشاطات لوقت راحة أو فراغ بدون مُساعدة إضافية أو قليل من المساعدة.
9. يرسم ديكورات لحدود ورقته وهو يُؤدي مُهمّة.
10. لا ينقل تماماً أفكار الأطفال الآخرين في الفنون.
11. يبني أشياء مستعملاً مواداً غير اعتيادية ويستعمل مواد اعتيادية بطرائق مُختلفة.
12. يربط خبراته ويستنتج بسهولة منها مناقشات.
13. لا يترك أحداث الصف تذهب دون ملاحظة بل يتساءل ويُحاور حولها.
14. يقوم وحده بإنجاز أشياء مستغنياً عن مساعدة الآخرين.
15. يكتب الشعر والقصص في أوقات الفراغ.
16. يسأل أسئلة غير اعتيادية في أثناء المناقشات الصفيّة.
17. يبتكر أفكاره الخاصة حينما يقوم الصف بمشاريع جَماعيّة.
18. يقترح للأستاذ بدائل في ممارسة النشاطات.
19. يرغب بالمخاطرة بالصداقة ليعبر عن أفكاره ومشاعره.
20. لديه حماسة لنشاطات فنيّة وموسيقيّة.
21. يذهب وراء المطلوب في المهام الصفيّة ويجعل عمله متميزاً.
22. يأتـــي بملاحظات جديدة وأصيلة وإجابات صحيحة غير عادية حين تتعدد الإجابات الصحيحة.
23. يبتكر طرائق جديدة ليجذب حولهُ الانتباه.
24. يحاول طرقاً أصيلة ليتخلص من أعمال لا يرغب بأدائها.
25. يأخذ المبادرة بالبدء عند الرغبة بالمعرفة، يقرأ ويسأل أسئلة دون تسرّع أو تبعيّة للآخرين.

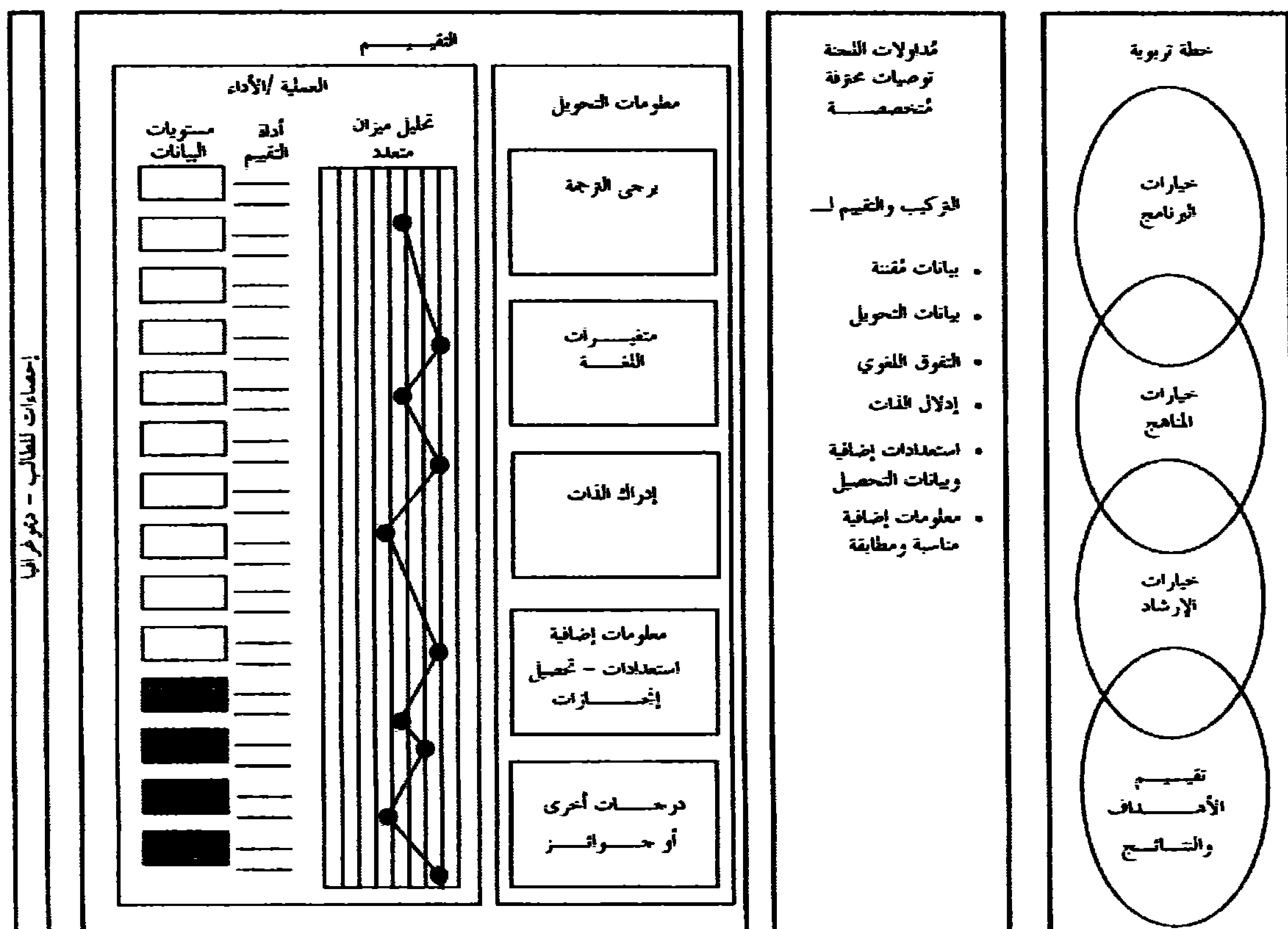
أعيد طبعها بالأذن من المربية ج.ي. سوانس – تعزيز المعلم للسلوك المبدع لدى الطلبة المحرومين (الطفل الموهوب 1978).

ومن أجل تحديد القدرة العقلية غير الاعتيادية، والإبداع والقدرة القيادية؛ فإن الضرورة تقتضي القيام برؤية تتجاوز الصف الدراسي إلى ما هو خارج المدرسة من مجموعات صغيرة، أو جمهور عريض من الناس. فهناك أسلوب مُثير وهو الاجتماع مع الطلاب الذين يُسمّيهم الرّفاق خارج المدرسة – القادة –. وهؤلاء القادة يمكنهم شرح السمات والخصائص المرتبطة بالموهوبية ذات القيمة الحضارية في مجموعة الرفاق والأقران، (بيرنال Bernal 1979)، (بروش Bruch، وكوري Curry 1978). ويُعرّفون الخصائص التـــي تؤهّل الشخص للانضمام إلى برامج الموهوبين والفُرص الخاصة بها. وفي المناطق الخاصة بداخل المدينة ووسطها مثلاً: الأساليب الإبداعية لصيانة الذات والنفس، وحتى البقاء، قد تكون مجالاً جيداً لاكتشاف الموهوبية. والفنون ذات القيمة الحضاريّة، والموهبة الموسيقية هي مجالات معروفة للرّفاق والأقران ولكنها لا تظهر بوضوح في صفوف

المدرسة، وهي مجالات صالحة لتحديد الموهوبين والموهوبية. وأخيراً، الطالب المختلف عن الآخرين أو الوحيد الذي يميل إلى درجة طفيفة من الانطواء في حضارة فيها عديد من الأقليّات لا يعطي التفوق العقلي الكثير من الوزن والقيمة وقد يُعتبر مشتبهاً به لموهبة غير اعتيادية. وقد يوجد عند الطفل اهتمامات ومواهب مُتميزة وخاصة ولكنها مكبوتة بسبب ضغوط من الرفاق والأقران، والمفترض أن تنمو وتتطور من خلال برنامج للمتفوقين الموهوبين.

## خطط إضافيّة لتحديد الموهوبين

قام المربـــي (باسّو 1994) والمربية (فريزر Frasier and Passow 1991) بتلخيص الهدف لنماذج التعرّف والتحديد البديل، بالإشارة إلى أننا نحتاج إلى: نموذج يستوعب ويتضمن كلا النوعين من الأطفال والطلبة: الذين افتقدناهم؛ والذين نجدهُم. وإن نموذج (المربية فريزر) في تقيم الموهبة، (F.TAP) صُمّم ليضم معايير فيها اختبارات وبدون اختبارات وترتكز على الافتراضات الأربعة – التالية (راجع الشكل 12-2).




**الشكل (12-2)**: المشهد الجانبي: لتقييم الموهبة عند المربية فريزَر.

تصميم تقييم الموهبة للمربية ميري فريزَر **Mary Frasier**.

---



1. أساليب لتحديد أطفال موهوبين من خلفيات حضارية مُتشعّبة يمكن تطويرها من دون الابتعاد عن نوعية البرنامج من دون الحاجة لمعلومات مجمّعة وزائدة عن الحدود أو تكاليف باهظة أو وقتٍ طويل.
2. أساليب التحديد يجب أن تعتمد مصداقية دينامية التقييم أكثر من الاعتماد على الجمود في المواقف السلوكية للموهوب.

3. الوجه الجانبـــي الشامل هو المطلوب في التقييم وليس نتيجة اختبار يُمثّل؛ أو أنظمة قياس محدودة. وتضمن الشمولية طريقة فعّالة لعرض البيانات وتفسير المصادر المتضمنة للاختبارات وغير الاختبارات وتعليلها.
4. النتائج من أساليب التحديد تُستخدم كقاعدة لتصميم البرامج وتطوير المناهج للطلبة الموهوبين.

وإن نموذج (المربية فريزر F-TAP) يتضمّن بيانات لاختبارات الاستعدادات والتحصيل والإنجاز وتقرير شخصي ذاتي، ومعلومات من خلال الملاحظة ومستويات مثل: (الذكاء، مواهب أكاديمية مُحدّدة، حوافز وبواعث دافعيّة، إبداع وغيرها..). (انظر الفصل الرابع: F-TAP ومناقشة ذلك النموذج). وثمة برنامجان يُستعملان بشكل فعّال بتطبيق أساليب - النشاطات الدينامية - في تحديد الطلبة الأمريكيين الإفريقيين، كبديل لنتائج جامدة للاختبارات وهما: - برنامج التقييم، والتشخيص. - الإرشادات والتعليم. (جونسون PADI Johnson 1985) ومشروع الموهوبين ذوي الطاقات الكامنة للطلبة من أبناء الأقليّات، (آلامبريس، وإيرلانغر Alamprese and Erlanger 1988) هذه الأساليب تظهر أقل تحيّزاً من الناحية الحضارية بالمقارنة بأساليب أخرى. وأدى هذا الأسلوب لارتفاع عدد الطلبة من أبناء الأقليات الذين تمّ تحديدهم وتعريفهم كموهوبين، (باتون Patton 1992).

وقد تمكّن المربيان (وودس، وآشي Woods and Achey 1990) من رفع نسبة الطلبة من الأقليات الإثنية - السلاليّة في مشروع الموهبة الأكاديمية بنسبة 181% باستعمال سلسلة من التقييمات. بينما بعض الطلاب مؤهل للخطوة الأولى، والمرتكزة على اختبار جماعية للاستعدادات والتحصيل والإنجاز؛ والطلاب الآخرون يُسمح لهم القبول لخطوتين في اختبارات جماعية وفردية. وإن استعمال نوعيّات مُتعددة لمقاييس موضوعيّة كان ناجحاً في تحديد المزيد من الطلبة من أبناء الأقليات لبرنامج الموهوبين الأكاديميين (AG)؛ بينما يتبعون التحديد التقليدي للموهوبين تم تبنّيه من قبل - شمال كارولينا الجدول (12-5). يُقارن برنامج الأكاديمي الموهوب والأساليب التقليدية للتحديد. إن برنامج الأكاديمي الموهوب يختلف عن الأساليب التقليدية لتشجيعه اختبارات إضافية لأُلئك الطلبة الذين لم يكونوا مؤهلين في الاختبارات الأوّلية.

**قائمة (12-5):** الاختلافات بين أساليب مشروع الموهوبين أكاديمياً وأساليب برنامج الموهوبين أكاديمياً التقليدية

| *أساليب الموهوب الأكاديمي* | *الأساليب التقليديـــة* |
|---|---|
| 1. مراجعة منظّمة لنتائج الاختبارات لمجموعات الطلبة من أصل سلالي إثني للصفوف 2-5 لإيجاد مجموعة كهدف وحوض من الطلبة لاختبارهم. | أولياء الأمور، المدرسة، الرّفاق والأقران، والتزكية والترشيح الذاتـــي لبرنامج الموهوبين. |
| 2. اجتماعات مع أولياء الأمور كمجموعة واعية مؤهلة أن تشارك بالمجموعة المستهدفة المُشكّلة قبل سلسلة التقييم. | مؤتمرات فردية مع أولياء الأمور تتبع كل تقييم جماعي للمجموعة، عند التقييمات الفردية. |
| 3. مجموعة الطلبة المستهدفة تتقدم أوتوماتيكياً من خلال التسلسل التقييمي. | إعادة التقييم وتكراره في ضوء طلب الآباء أو طلب اللجنة المدرسية والإداريين. |
| 4. مُتخصّصان في التشخيص يُعيّنان لبرنامج الموهوبين آكاديمياً AG | |

الجدول المُثبت أعلاه (12-5) مُقتبس من (وودس، وآشي Woods and Achey 1990) مع موافقة (روبير ريفيو).

وإن برنامج الموهوب الريفي أو المهاجر بين المناطق يُقدّم نموذجاً ناجحاً لتحديد وتعريف الموهوبين الأمريكيين من أصل إسباني، (أوريتس، وكونـــزاليس Ortiz and Gonzalez 1991) ويتضمن تطبيق طبعة جديدة وقصيرة لاختبار (ويكسلر

لقياس ذكاء الأطفال أورتيس، وكونـــزاليس Wechsler Intelligence Scale for Children Revised-R WISC-R 1989) وهو في اللغتين الإنكليزية والإسبانية. وإن المعايير المستعملة للانتقاء الفعّال للطلبة الأمريكيين الموهوبين من أصل إسباني هي:

1. معلومات مُقدّمة من الأستاذ بكشف قبل الاختيار الانتقائي.
2. أداء الطالب على اختبار (ويكسلر المطوّر للأطفال) والمحدد للانتقاء: 85 ,94 وبين هاتين الدّرجتين يعتبر الطالب مؤهلاً للتسريع، وكل طالب تصل درجة اختباره إلى 95 فما فوق يُعتبر موهوباً.
3. سجلات اختبار تحصيل وإنجازات هي اختبارات – ويكسلر نفسها – والفارق بينهما، أنها محصورة في نواحٍ أكاديمية مُحدّدة.
4. عوامل مرتبطة بالحوافز والسلوك.

وهكذا تطوّرت جهود إبداعية لتحديد وتعريف الموهوبين المحرومين من الطلبة. ومن المأمول ابتكار أساليب جديدة في المستقبل لتحديد الموهوبين، والتـــي ستكون بالطبع الخطوات الأولى نحو تثمير الفوائد للموهوبية بين الشرائح السكانية كافة.

## أنظمة الحصص

إن أحد الحلول المعقولة لتمثيل أبناء الأقليات في برامج الموهوبين هو – نظام الحصص –، فهناك نسبة ثابتة للأطفال من حضارات مُختلفة الملتحقين ببرنامج الموهوبين، وترتبط نسبة الحصص العدديّة بالمدرسة والمنطقة التعليمية، وبغض النظر عن المقارنة لنتائج الاختبارات أو الصفوف الدراسية. وإن نظام الحصص يفترض أن – الحصة أو نسبة الطلبة – من الأقليات هم موهوبون شأنهم كغيرهم من الأكثرية السلالية الموهوبين. وكما يُخمّن بعضهم؛ هذه القضية هي – خلافيّة في الرأي – والقضية الرئيسية هي العدالة مع طلاب الأكثرية الذين عُزلوا؛ وأنهم في ضوء المعايير الموضوعيّة يبدون أكثر تأهيلاً ليكونوا في عِداد الموهوبين.

وإن فعاليّة – نظام الحصص – قد وُلدت من خلال الدراسة الطولية التتبعيّة لطلاب الأقليات الذين حُدّدوا من النظام المدرسي المعتمد على – التفرقة العُنصريّة – الذي طبّق نظام الحُصص، (سميث، لي روس، كليسين Smith, LeRose, Clasen 1991). وبعد 12 سنة لتحديد 24 طالباً حُدّدوا بطريقة نظام الحصص – الكوتا – لبرنامج الموهوبين؛ لم يترك طالب واحد منهم المدرسة تسرّباً، بالمقارنة مع 45% لـــ 67 طالب من الأقليات ممّن كانوا في برامج مدرسية عادية نظاميّة. وإن قبول طلاب من أبناء الأقليات لبرامج الموهوبين يمكن أن يُحدث فارقاً هاماً ولافتاً للنظر.

## برمجة الموهوبين المختلفين حضارياً

إن برمجة الموهوبين المحرومين من خلفيات مُختلفة حضارياً ومن شرائح اقتصادية – اجتماعية مُتشعّبة تتضمن خيارات في المناهج بهدف: التسريع، والإثراء، والمجموعات الموصوفة في الفصول السابقة. وعلى أية حال، هناك مكوّنات إضافية يجب إعطاؤها أهمية خاصة وهي: (1) صيانة الهوية الإثنيّة للأقليات وحمايتها، (2) مناهج إضافية للإثراء الحضاري، (3) الاهتمام بالفروق في أساليب التعلّم، (4) ممارسة الإرشاد والتوجيه، (5) مجموعات التدعيم من أولياء الأمور، (6) تطوير النماذج ذات المغزى الرّفيع، (7) مناهج تسريع وإثراء. (8) التربية المهنية. وبما أن من المستحيل أن نحصر المكوّنات والعناصر كافةً عند البداية، فإن من المرغوب أن يتضمن البرنامج أكثر العوامل والمكونات ارتباطاً بصالح الطلاب إذا كان هدفنا إعطاء أطفال الأقليات الفرص والخيارات لتطوير قُدراتهم واستعمالها.

وإن الاستنتاجات الهامة للمربي: (رايس)؛ يجب الاهتمام بها في عملية – تخطيط البرامج – للموهوبين لتؤكد دخول أبناء الأقليات في البرامج ووجودهم. وفي صَدَدْ – التحصيل المتدنّي الضّعيف – اكتشف (رايس مع مجموعة من المربين) العوامل المؤثرة في الضّعف الدراسي والتحصيلي. ففي دراسة لطلبة أمريكيين من أصول إفريقية، وقُدرات عالية، وطلبة أمريكيين من أصول إسبانية وطلاب بيض ذوي تحصيل ضعيف. تبين اكتشاف – عوامل مؤثرة – في التحصيل أهمها: عوامل مدرسية مؤثرة في التحصيل، عوامل من المجتمع المحلي، عوامل شخصية. وتأثير هذه العوامل هو تأثير مُقاوم بوجه التحصيل المأمول راجع: (الجدول 12-6).

**الجدول (12-6): عوامل مؤثرة في التحصيل والإنجاز**

| |
|---|
| *عوامل مدرسية* |
| • خبرات في المناهج مُبكرة وغير مناسبة |
| • غياب الفُرص لتطوير عادات العمل المدرسي المناسبة |
| • علاقات سلبية في التفاعل مع المدرّسين |
| • غياب التحديّات في مرحلة الدراسة الثانوية |
| • خبرات إرشادية تحت المساءلة والتساؤلات |
| *عوامل عائلية* |
| • خلَل وتفككات عائلية |
| • علاقات ذات تفاخر وشدّة بين أفراد العائلة |
| • مشاكل بين الأخوة والأخوات؛ وخلافات نــزاعيّة بين الأخوة |
| • نماذج غير ثابتة في – الأدوار – والنظام القيمي في الأسرة |
| • حد أدنى لأولياء الأمور في النّصح والتحصيل الدراسي، والإرشاد والتوقّعات |
| *عوامل من المجتمع المحلي* |
| • بيئة مدرسية سلبية |
| • بيئة حضرية عدائيّة: (تحامل ومحاباة إثنيّة، فُرص محدودة لضيافة بناءة) |
| • علاقات مع الأقران والرفاق غير مناسبة |
| *عوامل شخصية* |
| • مشكلات سلوكية وانضباطية |
| • مشكلات في الوقت المهدور غير المنظم |
| • مطامح غير واقعيّة وشكوك |
| • مثابرة متقطعة غير دؤوبة وفعالية نفسية ضعيفة. |
| • استراتيجيات تكيف وتأقلم غير مناسبة |

من: رايس، هيبيرت، داياز، ماكس فيلد، Reis, Hebert, Diaz, Maxfield, and Ratley.

إن الجدول السابق – وعوامله ومستوياته يتضمن العناصر المؤثرة في نتائج التحصيل وضَعْفه عند المجموعات المحرومة. وهناك عوامل أخرى تؤثر وضع الطلبة الأمريكيين الإفريقيين المحرومين في برامج الموهوبين، وقد قامت المربية: (فورد Ford 1994) في وضع خطوطها المريضة مثل:

بينت المربية (فورد) أن الطلبة الأمريكيين الإفريقيين غالباً ما يشعرون أنهم معزولون اجتماعياً في الصفوف المدرسية التـــي لا يوجد فيها طلاب من خلفيات حضارية كثيرة متشعبة ومُتنوعة. يمكن أن يخضع أولئك الطلبة إلى ضغوط من الأقران والرفاق حين يحاولون الانسحاب من صفوفهم ومدارسهم أو برنامجهم. إن عائلات المحرومين بحاجة إلى المزيد من الفهم لبرامج الموهوبين أكثر من عائلات أخرى لطلبة العاديين. والكثير من الآباء لديهم ذكريات سلبية عن خبراتهم المدرسية السابقة. وقد يعارضون أي تجربة مدرسية خاصة لأولادهم. شجعت المربية (فورد) تدريب معلمين من حضارات متنوعة، واختيار مرشدين ومعلمين من خلفيات حضارية مُختلفة ليضعوا الطلبة في برامج للموهوبين بمجرد تحديدهم وفرزهم.

ولبناء – قدرة لمقاومة الضغوط – عند الطلاب، فقد أوصت المربية (فورد 1994) باستخدام الاستراتيجيات التالية:

1. *تحسين العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي:* إن نتائج اختبار التحصيل والإنجاز للشباب الأمريكي من أصول إفريقية تتحسّن إذا قام أولياء الأمور بالمشاركة مع المدرسة.
2. *تنمية وتحسين – مفهوم الذات –:* الإرشاد النفسي والطلابي، الإثراء الأكاديمي، نماذج القدوة الحسنة، والناصحون المراقبون سيساعدون الطالب في تحسين مفهوم الذات ومقاومة الضغوط.
3. *تحسين العلاقات الاجتماعية والعاطفية:* الخبرات داخل الجماعة والمجموعات، المناهج المتعددة للحضارات المتنوعة، الاهتمام بالفروقات بين الأساليب المختلفة للتعلّم؛ تعليم الطالب المقدرة والمهارات الاجتماعية داخل المجتمع المحلي والبيئة؛ وكل هذه الأساليب تساعد في بناء القدرة الاجتماعية والعاطفية.

## صيانة الهويّة (الإثنيّة)

إن استيعاب الموقع أو الموقف ومحاكاته في التحرّك الصاعد في الولايات المتحدة الأمريكية يستلزم نوعاً من الخضوع للحضارة، واللغة، وقيم الأكثرية في المجتمع وهي – السلالة البيضاء القوقازية من أصول أوروبية – إن المُحاكين والمتكيّفين مع الحضارة، أشاروا إلى أن قيم شرائح الأقليات – داخل حضارة الأكثرية – لا تشجع مبدأ الاندماج في المجتمع المحلي الذي يضم الأكثرية؛ وهذا ما يُضيّق الفُرص أمام أبناء الأقليات التربوية والاجتماعية والاقتصادية: (بانكس Banks 1979). وأشار المربي: إكسيوم Exum 1983) إلى أن اتجاهات العائلات الأمريكية – الإفريقية المحاكية للحضارة الأصلية، الراغبة بالنجاح والقبول في مجتمع العالم الأبيض، لا يكفيهما الانسجام والتوجه نحو المجتمع الأبيض، كنوع من التكيّف بل قد تقتضيهُما الظروف أن تقف ضد الأمريكيين الإفريقيين حتى تتمكن من إحراز النجاح.

ومن الجانب الآخر؛ – *الموقف الجماعي الحضاري* – يركّز على أهمية – الافتخار والاعتزاز بالهويّة الإثنية – كجزء هام في التحصيل التربوي، والإنجاز المهني؛ وهؤلاء المهتمون بالموقف الحضاري الجماعي أدركوا وجود علاقة بين الاعتزاز بالهوية الإثنية مرتبطة بتنمية مفهوم الذات، وبناءً على ذلك يجب الاهتمام بالتعددية في التجانس والتنوع المتشعّب في السلالات والإثنيات العِرقيّة لتطوير وتنمية المنفعة الفردية والجماعية وتنميتها والنمو الحضاري.

وذكر المربـــي (أوغبو Ogbu 1992) أن فهم أهمية التنوع الحضاري وضرورة التفاعل بين الإثنيات ما يزال – غير واضح – وغير مفهوم بالشكل المطلوب. وأن طلاب الأقليات يحملون – مرجعية حضارية وقيَمية – تختلف عن قيم ومرجعية أكثرية المجتمع الأمريكي، وبالتالي يواجهون صعاباً في عملية التعلّم.

وإن البرمجة الخاصة بالموهوبين تعطي – خدمات وهميّة – فقط لوجهة النظر الخاصة بالفئات الحضارية المختلفة من الأقليات؛ وقد كشف – مسح دراسي – لمجموعة من المربين أمثال: (فان تاسيل باسكا، بانون، بريلاّمان Van Tassel-

(Baska, Patton, and Prillaman 1989) أن السياسات الخاصة ببرامج الموهوبين لا تهتم كما يجب بإتاحة الفرصة لاستيعاب الأقليات الحضارية والتنوع الإثني.

وثمّة أفكارٌ عملية لتعليم الطلاب في الصفوف تثمين التنوّع الإثني والتعدّد الحضاري والحساسية بقيمتهم قام باقتراحها المربي: (بيلدوين Baldwin 1993) ومن أهم تلك الاقتراحات:

1. ساعِدْ الطلاب ليكتسبوا الخبرة بالشعور بأنهم مُختلفون حضارياً (التعايش بين إثنيات مختلفة). ويمكن للطلاب التظاهر بغطاء على وجوههم وأقنعة؛ والشعور بأنهم من إثنية أخرى غير سلالتهم العِرقية، ولو لمدة 48 ساعة كتمرين لخبرة. ويتم ذلك من خلال مناقشة بين الطلبة تتناول العواطف والمشاعر وكتابة – (جورنال) مذكّرات –.
2. تدريب الطلاب على إنتاج – كتب ومصادر – مرجعيّة لمجموعات حضارية متنوّعة ومختلفة تتضمّن: كتباً، وأفلاماً، ونشاطات، ورحلات، وزيارات ميدانية، وأفراداً محليين كمصادر لإثنيات مُتنوعة.
3. استخدام – الألعاب – ويتم إعدادها بهدف تطوير الوعي للتعايش الإثني بوضع أشخاص بأدوار يمثلون بها إثنيات مختلفة من سلالات عِرقية متنوعة.
4. استخدام نشاطات أخرى وحوارات خلاقيّة بهدف تنمية الحساسية الإيجابية نحو الآخرين المختلفين إثنيّاً بقصَصٍ وهمية وفعلية.

وهناك مجالٌ جدليٌّ – خلافيٌّ – برز من خلال أسئلة مُرتبطة بالتنوّع – اللغوي والحضاري – كبرامج تربوية للأمريكيين من أصول إسبانية، وآسيوية وهندية من مواطني أمريكا الأصليين. وإن المُندمجين بالحضارة الأمريكية عارضوا هذا التوجه (الإثني) في البرامج، ورأوا أنها تؤدي إلى بطء في دمج السلالات المختلفة للأقليات مع السلالة الأصلية للأمريكيين – الأكثرية –. ودُعاة – الدّمج – يرون أن كثيراً من الوقت والجهود ضاع في تعليم الأطفال حول – حضارتهم الإثنية الأقليّة – وبلغة الأقلية العِرقية، واللغة الإنكليزية يجب أن تُعلّم للتوحيد بين السلالات. وعلى أية حال؛ دُعاة – الحضارة الجماعية – يعتقدون أن مفاهيم الذات الإيجابية تنبع من – الافتخار الإثني – وهي مهمة لطلاب وأطفال السلالات العِرقيّة تربوياً وتحصيلياً.

وقد بينت البحوث والدراسات الخاصة بتقييم البرامج التـــي تتضمن – لغتين – الإنكليزية والإثنيّة للأقليات؛ تأثيرها في التحصيل والمهارات الأساسية وكانت مُختلطة. (الباحثة: ريم Rimm 1977) ودائرة البحوث التربوية وتطوير البرامج في (ميل واكي Milwaukee) وكانت النتائج أن – برامج اللغتين – للأقليات الأمريكية الإسبانية أعطت نتائج أفضل في اختبارات التحصيل والإنجاز؛ في (ميل واكي، وواينركينسين وسانت بول – مانيسوتا) أكثر وأحسن وأفضل من النتائج لأقليات من أصل إسباني – ليس لديهم برنامج بلغتين –، ورأى بعض المربين أن نتائج الامتحانات غير مرتبطة بالموهوبية بالضرورة. وأوصى المربيان: (باركان، وبيرنال Barkan and Bernal 1991) بأن برنامج اللغتين للموهوبين يجب النظر إليه من منظار – نوعي – كبرنامج له خصوصيّة الإختلاف عن برنامج اللغتين – للصفوف العادية لغير الموهوبين –. وشدّدا على تدريب المعلمين بمؤهلات عالية للتعامل مع الموهوبين وتحديداً في إحراز نتائج جيّدة مع الطلبة الأمريكيين من أصول إسبانية.

وإذا كانت برامج الموهوبين تستهدف خدمة الطلبة في مجال – حضارات متعددة مختلفة – فإن أهداف البرنامج يجب أن تتضمن بوضوح: خبرات مزيج تربوي حضاري لطلاب الأقليات، الاهتمام بتنمية الهويّة الإثنية وتطويرها الإيجابي.

وقد لخّص المربي: كيتانو (Kitano 1991) الفروقات والاختلافات بين الاتجاهين: الجماعي/والفردي في برامج الموهوبين كما يبدو في الجدول (12-7) التالي:

وإن الجدول (12-7) يتضمّن مصادر التدنّي التحصيلي، الفروق في أهداف المدرسة والدراسة؛ اتجاهات التحديد والتعرُّف، العمليات الدراسيّة؛ والمناهج.

## المناهج الإضافية للإثراء الحضاري

إن الإثراء الحضاري يأتـــي من حضور المسرحيات والعُروض التمثيلية، والباليه، وزيارات المعارض، وصالات الفنون والمتاحف، وهي تقدّم للطلاب الموهوبين من عائلات الطبقة المتوسطة. أما لأبناء الطبقة المحرومة الفقيرة فإن هذه الخبرات الإثرائية لا وجود لها، وقد توجد بنطاق محدود جداً في أثناء رحلات المدرسة العارضة وجولات الطلبة. وإن تعريض الطلبة الفقراء المحرومين للنشاطات الفنيّة من موسيقا ورسم وتصوير وغيرها...

**الجدول (12-7)**: ملخص الفروقات بين الاتجاهين

| | *الفردي المتشابه الاستيعابي* | *الاتجاه الجماعي* |
|---|---|---|
| مصدر التحصيل المتدنّي | داخل الطفل والتركيز على الخبرة الحضارية. التدخل الذي يستهدف نواحي العجز وتصحيحها | داخل النظام والتفاعل بين النظام والطفل. حاجة الطفل للتدعيم والتقوية |
| هدف المدرسة والدراسة والفروق في الأهداف | تحويل القيم الحضاري لمجتمع الأكثرية؛ نحو تدعيم الحضارة الأساسية الأصلية | اتجاهات حضارية لخلق مجتمع يؤمن بالتعدّدية الإثنية والعرقية المتنوعة |
| التحديد واتجاهاته | تقييم ذو ثبات ومصداقيّة | تقييم بديل وغير مُتحيّز، معايير متعدّدة |
| العمليات الدراسية | التمحوُر حول التحصيل الفردي لمساعدة الطفل ليتكيّف ويستوعب بيئة المدرسة | التركيز على الأسس الديمقراطية، التغير في المدرسة لتتناسب مع الطفل – التلميذ |
| المناهج | حلول المشكلات والتفكير النقدي موجهة تطبيقياً نحو حضارة الأكثرية الأصيلة وتاريخها | حلول المشكلات والتفكير النقدي موجهة تطبيقياً لحضارة المجموعات الإثنية وتاريخها وبناء المهارات لتحويل المجتمع وتطويره ككل |

من كيتانو: وبموافقة جورنال تربية الموهوب.

يُعتبر خبرة ثمينة ومُساعدة في تدعيم مشاركة الموهوبين في البرامج، وتحديداً: المواهب العلمية، والجهود الفنيّة. وللحصول على الفائدة القُصوى، فإن الربط والتلاحم بين الخبرات الفنية والعلمية والجوانب الأخرى للمعرفة والمهارات؛ والمكونات الإبداعية في برنامج الموهوبين ضروري وأساسي، وكمثال: خلفيات تاريخية لفنانين مُتميّزين وموسيقيين وعلماء تُضيف للطلاب معرفة وعُمقاً في خبراتهم، مناقشات للأفكار والمصادر السابقة، وخصوصاً الإنتاج والأداء، وتقييم مُقارن لأعمال متنوّعة ومُتعدّدة؛ مما يُساعد على تزيين وتدعيم الحدَث: ماذا يحدث إذا...؟..و: بأي طرائق أخرى يُمكننا نحن أن..؟.. أسئلة يمكن أن تُضيف تفكيراً مُستقبلياً وإبداعياً إلى الخبرات. ويمكن أن يقوم الطلاب بإجراء بحوث وكتابة أوراق عمل أو تقارير شفوية إلى الصف في المدرسة أو كتابة قصص، أو صُحف مدرسية جدارية أو مطبوعة ذات خانات وأعمدة وفيها صُوَر أو تقارير أخبار حول أشخاص أو أحداث.

وأخيراً، كما لاحظنا وأشرنا سابقاً؛ تعدُّ الزيارات الميدانية مُفيدة للطلاب ومُدعّمة بأهداف محدّدة لمواجهة قضايا وأسئلة والبحث عن إجابات لها، قبل أن يَصعد الطلاب إلى الباص.

إن تمويل الخبرات الإثرائية في المدرسة محدود وقليل ويكاد يكون غائباً أو لا وجود له. ومن منظار مثالي يمكن أن تكون

الرحلات وأموال القبول، أساساً لميزانية البرنامج الأصلي. وإذا لم يحدث ذلك التمويل، فإن الشركات الصناعية، ورجال الأعمال، ومجموعات مدنيّة قد يتشجّعون لتمويل رحلات ميدانية وزيارات مُحدّدة؛ ولرؤساء المشاريع في مساعدتهم بالمشاركة ببرامج الموهوبين وتمويلها وتبنّيها حافز مُشَجّع باستقطاع ضرائبـــي من تدعيمهم المالي لمثل تلك المشاريع الخَدَماتية؛ كما أن ذلك يعدُّ نوعاً من العلاقات العامة وهي فرصة جذّابة لتغطية صحفية.

## الفروق في أساليب التعلم

إن الاختلافات في أساليب التعلم يجب اعتبارها إجراءً هاماً في الخبرات التعلّمية؛ في كل صف من صفوف الدراسة. ولكل مجموعة حضارية وعرقيّة من الأقليات والسلالات اختلافاتها وفروقاتها الخاصة بها والملائمة لخصوصيّاتها. وقد قامت دراسات حديثة تتمحوَر حول تلك الخصوصيات في الفروق والاختلافات. وقد تمّ تحليل حالات للطلبة:

54 حالة للطلبة الأمريكيين من أصول إفريقية 61 حالة للجيل الثالث من الأمريكيين من أصول مكسيكيّة. 40 حالة للجيل الثالث من الأمريكيين من أصل صيني؛ بين الصفوف: السادس والسابع والثامن من الموهوبين – في شيكاغو – لتحديد الفروقات مع الرجوع لمرجعيّات مرتبطة بالضجيج والضّوء والقناة البصريّة، الدراسة بعد الظهر؛ والمثابرة والمواظبة (إيوينغ، ويونغ Ewing and Yong 1992). وكشفت الدراسات أن هناك إجماعاً بين المجموعات على: تفضيل الضوء الباهر؛ والدراسة بعد الظهر؛ وفضّلوا البيئة الدراسيّة الهادئة، وقلّة الحركة. وإن الطلبة الأمريكيين من أصول صينيّة يُفضلون القناة البصرية في التعلّم أكثر من مجموعتـــي الدراسة الأخرى. أما الأمريكيون من أصول إفريقيّة فقد عبروا عن مرجعيّة مُرتبطة بالقناة الحَرَكيّة؛ وعبّر الطلبة الأمريكيون من أصول مكسيكيّة عن عدم رغبتهم ومحبتهم للقناة السمعيّة في التعلّم. وعلى الأقل فقد تبين وجود فروق بين المجموعات الخاضعة للدراسة من موهوبـــي الأقليّات في أساليب التعلم بحدود طفيفة لا تصل إلى فروق ذات مغزى كبير أو دلالة كبيرة، (إيوينغ، ويونغ 1992).

وإن تكيّف تلك المجموعات الثلاث يبدو ممكناً من حيث الاستيعاب، ومن ناحية أخرى فإن الازدياد في استعمال النشاطات الحرَكية، والقناة البصرية في – عملية التعلم – هو إجراء فعّال ومُشترك بين المجموعات الثلاث في الدراسة.

وأُجريت دراسة حول السؤال التالي: هل التحصيل والإنجاز يُحسِّنْ عملية التعلم ويزيدها إذا تمّ استيعاب أساليب متعددة ومُتنوعة في التعلم؟ ويؤدي ولمصداقيّة تعديلٍ هادف؟ وطبعاً يُستحسن اعتبار بعض الخيارات كالضوء المناسب والبيئة الهادئة التـــي يجب تعميمها في كل المدارس.

## الإرشاد

إن تدعيم الطلبة الموهوبين يأتـــي من العائلة المزوّدة باطمئنان نفسي وخالية من الخَلَل والأمراض؛ وهذا نادر الحدوث بين العائلات الفقيرة والمحرومة اقتصادياً؛ وبين الطلبة المختلفين حضارياً وعرقيّاً. وبالرغم من أن المشكلات ليست شيئاً غريباً بين عائلات تلك المجموعات من الطلبة، فإن الحقيقة تشير إلى وجود مشكلات زواجيّة وأُسريّة؛ مُعقّدة ومؤقّتة أحياناً مثل: سوء استعمال الكحول؛ الحركة والتنقل في السكن والإقامة ومصادر أخرى من الضّيق وضغوط الحياة؛ وعدم الاستقرار؛ وهي تُشكّل قَواسم مُشتركة وعامة بين مجموعات الطلبة المحرومين الموهوبين. وطبقاً لإحصاء سكاني أمريكي كمثال: 36% من العائلات الأمريكية ذات الأصول الإفريقية هي عائلات عزبة بدون زواج وترأسُها إناث من النساء. ومن المستوى الصحّي وقيم التغذية محدودة وفي حدودها الدّنيا. وإن ضغوط الرفاق والأقران – على الطالب – في عدم التحصيل وضعف الإنجاز

قوية وواضحة. وفي مواقف وحالات صعبة، فإن – البقاء – يأخذ أسبقيّة وأولويّة فوق الإنجاز التربوي وتطوير المواهب والمهارات.

وإن أطفالاً – كالأقليات المحرومة – بحاجة إلى سَكَنْ، وأشخاص يعودون إليهم – في ظروف الضّيق – اجتماعياً، فكرياً وتنموياً، وعند الحاجة للحماية، واحتياجات البقاء التــي غالباً ما تكون مُهدّدة لديهم. إن السَكن يتضمن معنى الحماية والرعاية من شخص كبير كمرشد مُتخصّص مُتعاطف إنسانياً ومُتفهّمٍ للواقع الاقتصادي المحلّي، ولديه عاطفة قوية لرعاية الأطفال كافةً ومراعاة مصلحتهم. وقدّم المربــي (إكسيوم Exum 1983) توصيات للمرشدين لأبناء الأقليات المحرومة الموهوبة: أولاً: رفع مستوى معرفتهم بالمجتمع المحلي مثل: الإحاطة بخصائص وسمات الناس والسكان في بيئة مُعينة؛ إمكانية وجود الموارد والمصادر، إمكانية وجود وسائل النقل والمواصلات؛ نماذج ونوعيات القيادة؛ ونوعيات المشكلات القادمة لانتباه المرشد. ثانياً: إن مصداقيّة المرشد تزداد وترتفع في ظهوره للعيان أمام أعضاء المجتمع المحلي، من خلال خدمة المجموعات ذات الأقليات والحضارات المتنوعة ومساعدتها، وحماية الأعمال والمشروعات المحليّة. ثالثاً: من واجبات المرشد سمة – المرونة – في البرامج، وفي المواعيد؛ والاستفادة من فترات المساء ونهاية الأسبوع؛ لأن معظم أولياء الأمور من الأقليات للطلبة المحرومين لا يستطيعون حضور الجلسات النهارية اليومية للإرشاد لظروف أعمالهم. وعموماً، يقول المربــي (إكسيوم)، يجب على المُرشدين بناء علاقات شخصيّة ودّية مع تلك العائلات؛ لأن الآباء يتجاوبون بقوة مع المرشدين الذين يشعرون أن لديهم اهتماماً شخصياً صادقاً بأطفالهم.

وإن علمية الإرشاد غير الرسمي – على أيدي الكبار المهتمّين لعبت دوراً هاماً بارزاً لنجاح الشباب المحرومين في دراسة كاوي، (ويرنر Werner 1989). ويمكن تشجيع الأساتذة، وقساوسة الكنائس وقادة الأندية؛ لدعم الطلاب الموهوبين وخصوصاً ممّن لا يتمتّع بدعم أسري ومستقبلي وهما مهمان لأجل الموهوبين المحرومين الراشدين.

أما المربــي (هاريس Harris 1991) فقد أكّد أهمية تدعيم الأقران والرّفاق بين الموهوبين من المهاجرين الجُدد إلى أمريكا؛ والقادمين من دول العالم الثالث بشكل رئيسي. وتركّز مجموعة من المربين أمثال: (شتاين بيرغ، دورن بوخ، وبراون Steinberg, Dornbusch and Brown 1992) على أهمية الدور الخطر لتأثير الأقران في تحصيل الطالب؛ وقد استنجوا أن مجموعة الأقران تؤثر سلباً أو إيجاباً في التأثيرات الأسرية؛ فتؤثر مُباشرة في مواقفهم تجاه التحصيل، فمثلاً: إن دعم الأقران للطلبة الأمريكيين من أصول آسيوية لأجل التفوق الأكاديمي قد يؤثر سلباً في المؤثرات الأسرية – ولسوء الحظ فإن التأثير الإيجابــي للأسرة بين الأمريكيين الراشدين من أصل أفريقي غالباً ما يُقوّض ويُهدّم في بيئة أقران سلبية.

ويستعمل اصطلاح ضغوط الرفاق – ضد التعلم – للطلبة الأمريكيين الإفريقيين *(المطبّقين سلوك البيض)*؛ والطلبة الأمريكيين الأصليين من – الهنود – الحُمر من الخارج والبيض من الداخل، والتــي قد تكون انعكاساً أكثر مما يُدعى ضغط الأقران. وقد ذكّرنا المربي: (أوغبو Ogbu 1994) أن – التربية – لم تؤخذ بعين الاعتبار وأن مجموعات الأقليات العرقيّة تمتلك – مرجعيّة حضارية – مُعارضة للمرجعية الحضارية للأكثرية من الأمريكيين. وإن النجاح الأكاديمي لتلك العائلات قد يُمثّل بصدق رفْض المجموعات الحضارية للأقليات للاندماج مع الحضارة البيضاء للأكثرية وهي – فرصة مطلوبة –. وبالنسبة لأطفال الأقليات المحرومة؛ التحصيل والإنجاز قد يُشعرهم بخيانة لسُلالتهم العرقيّة وجنسهم، وإن هويتهم السّلالية العرقيّة قد ترتبط بمعارضتهم للمربين من شرائح الأكثرية الأمريكية، وحتى الأساتذة الذين ليسوا من /شريحتهم العرقية للأقليات/ قد لا يشعرون أنهم تابعون لمجموعتهم الحضارية الخاصة بأقليّة معيّنة. وإن المربين يواجهون مُهمّةً مُعقدة وهي: البرهان للأطفال أن

التعليم والتربية ليست – تربية الأكثرية البيضاء – وأنها تتضمن – قيمة حضارية تعدّدية ومتنوّعة – وإن – عملية الإرشاد – على يد المرشدين من الأقليات تسعى لتشجيع المجموعات العرقية للأقليات لتعميق الشعور الوجداني الداخلي لديهم والإيمان بأهمية التربية.

وإن من المؤكد والحتمي أن من أهداف الإرشاد كعملية خطيرة تنمية وزيادة تدعيم مجموعة الرّفاق والأقران لتحقيق الامتياز والتفوّق الدراسي بين الشباب الموهوبين. وإن برامج الإثراء الصيفيّة يمكن أن تكون وسيلة فعّالة لتقديم تدعيم الأقران – الرّفاق إلى الطلاب وتحديداً: الطلاب الذين لم يتلقوا في مدارسهم التدعيم العقلي والمساعي الكافية. وفي دراسة قام بها مجموعة من المربين أمثال: (كولي، كورنيل، ولي Cooley, Cornell, and Lee 1991) وجدوا أن 35 من الطلبة الأمريكيين – الإفريقيين ذوي القُدرات المتميّزة العالية كانوا مقبولين من أقرانهم البيض في البرامج الصيفية للإثراء وكانوا صالحين للمقارنة بمقاييس مفهوم الذات وتقدير الذات الأكاديمي.

إنّ تقديم أنظمة للتدعيم الاجتماعي للشباب الموهوبين المحرومين قد يكون مُهمّة خطيرة – وإن دراسات للموهوبين من – الطبقة المتوسطة الاجتماعية – أوضَحت أن التدعيم العائلي للموهوب ضرورة هامّة. وإذا لم يوجد ذلك التدعيم فإن التدخّل يصبح ضرورياً لتأمين/بديل إيجابي/ باعتباره تدعيماً واعداً، (أولزويسكي، كوبيليوس، غرانت، وسيبيرت Olszewski, Kubilius, Grant and Seibert 1994.

إن برنامج – الذكي – الخاص بتعليم الرياضيات والعلوم كبرنامج دفاع وتنمية وانتقاء، بإشراف: المركز الشمالي الغربـــي الأمريكي لتنمية المواهب وجامعة شيكاغو بالمنطقة الحضريّة؛ صُمّم لتقديم التأييد الاجتماعي لطلبة الأقليات في المرحلة الثانوية؛ المحرومين اقتصادياً، (أولزويسكي، وكوبيليوس 1994)، وإن البرامج التـــي تُقدم تأييداً وتدعيماً اجتماعياً للموهوبين تتضمّن المكوّنات التالية:

- نوادي أسبوعية مدرسية بعد الظهر.
- جَولات تعليميّة وتدعيماً أكاديمياً.
- نشاطات إثرائية حضارية.
- برنامجاً صيفياً قوياً ومُركّزاً – شديداً –.
- شخصاً مُتخصصاً ليخدم كمُرشد وناصح.

إن الهدف من برنامج – الذكي – يتضمّن: التخرّج الناجح من المدرسة الثانوية. التسجيل في الجامعة. انتخاب تدريب المعلمين. التخرّج في الجامعة. وإن الهدف المستقبلي الطويل الأمد هو: أن يصبح الطلبة ناجحين، وإعداد أساتذة لدوام نهاري كامل للرياضيات والعلوم؛ وبالحدود المفضّلة في مدارس شيكاغو الرّسمية. وإن من المبكر تقييم برنامج شمولي كبير ومع ذلك يبدو وجود تأييد لافت لذلك البرنامج.

### مجموعة أولياء الأمور المؤيّدة

إن على الرغم من أن – أي برنامج – يجب أن يتضمّن تربيةً وتشجيعاً لمشاركة أولياء الأمور ومُساهمتهم فإن آباء المحرومين اقتصادياً واجتماعياً؛ والأقليات المختلفة حضارياً لديهم حاجة أكثر وأعظم للمشاركة والتربية، وإن أولئك الآباء من أولياء الأمور سيُصبحون عناصر داعمة مؤيدة؛ في ضوء الشروط الآتية: (1) إذا استطاع الآباء تفهم مواهب أولادهم، (2) إذا

فهموا الفُرص المُتاحة للموهوبين في المجتمع الأمريكي. وبالإضافة لذلك، إن المؤشرات تشير إلى أن أولئك الآباء من أولياء الأمور، يتوجّهون لمساعدة أولادهم كعناصر مساهمة في برنامج الموهوبين إذا أدركوا أن ذلك البرنامج ليس محصوراً بفئة مُميّزة عن الآخرين، كفئة أرستقراطية لها مزايا خاصة ليست عند الآخرين أو: تُهدّد الآخرين، وكمثال: قد يعارض أولياء الأمور برنامج الموهوبين إذا شعروا أن البرنامج سيعزلهم أو يفصلهم – نفسياً – عن أولادهم، قد يعارض الآباء برنامج الموهوبين إذا شعروا أن البرنامج سيُقلّل من احترام أولادهم لهم، قد يشعر بعض الآباء – محدودي الثقافة – بالمخاوف وعدم الارتياح إذا لاحظوا أن أولادهم لديهم ذكاء مُتميّز، وتحديداً الطبقة الاجتماعية المتوسطة؛ ويتخوّفون من عُزلة أولادهم واغترابهم عنهم.

ومن ناحية أخرى، إذا تمحوَر البرنامج حول – الهويّة الحضارية – فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض المخاوف من الاغتراب والعُزلة للطلبة الموهوبين عن بيئتهم ومُجتمعهم. ويمكن من خلال البرنامج للآباء أن يجدوا طريقاً ليرتبطوا ويتواصَلوا للمساهمة الفعّالة بالبرامج ونشاطاتها. وإن البرنامج كما سبقَ وصفُه؛ يمنح الآباء فرصة المشاركة فيه والتفاؤل في حل المشكلات الذي سيعود بالفائدة على البرنامج، والأطفال الموهوبين المشاركين فيه.

وإن تنمية مهارات الأبوّة وتعميقها عند أولياء الأمور يجب أن يكونا جزءاً محوريّاً من نشاطات البرنامج. وأكّد المربـــي (شيد Shade 1978) أن الأطفال الأمريكيين – الإفريقيين المتفوّقين دراسياً وكذلك في اختبارات التحصيل والإنجاز؛ لديهم آباء أو أولياء أمور يتّسمون بالصفات الآتية:

1. يتصف الآباء بالمحافظة على نوع من مهارات التواصل التـــي تحفز قدرة الطالب وإثارتهُ لحل المشكلات؛ والاستقلالية، والإنتاجيّة.
2. يتصف الآباء بالتعبير عن الحرارة العاطفية والاهتمام والمحبّة والتشجيع لأبنائهم.
3. يتصف الآباء بالمحافظة على روابط عائليّة مَتينة.
4. يتصف الآباء بإطار تربوي منظم وانضباط سلوكي لأولادهم.
5. يتصف الآباء بتحديد وبناء أهداف الأداء لأولادهم.
6. يتصف الآباء باستعمال آلية انضباط متوازنة لسلوك أبنائهم بين المكافأة واللّوم؛ ومقدار معتدل من العقاب؛ وابتعاد عن القسوة السلطويّة.
7. يتصف الآباء بتقديم العون والمُساعدة عند الحاجة.

وثمّة استنتاجات إضافية، للمربي: (شيد): إن التفاعل بين أولياء الأمور والطفل أكثر أهمية للتحصيل والإنجاز من المستوى الاقتصادي – الاجتماعي أو البنيان الأُسري.

وأوضح المربيان: (آليم بريس، وإيرلينغ Alamprese and Erlanger 1988) أن برنامج: *– لا خسارة للموهبة* – يُشجّع الآباء للمشاركة بشكلٍ قوي؛ ومثال ذلك: إن بعض مشروعات البرنامج تتطلّب من الآباء أن يتعلّموا النشاطات ويوقّعوا اتفاقاً للمشاركة مع أبنائهم. وإن مشروع: طلبة الأقليات الموهوبين المتميّزين (آليم بريس، وإيرلينغ 1988) أخذ على عاتقه مسؤولية توعية الآباء حول تقدّم أبنائهم من خلال اتصالات هاتفية وتقارير مكتوبة. وقد برزت مساهمات أكثر وضوحاً للآباء في برامج المرحلة الابتدائية، بينما كانت مساهمة الآباء في المرحلة الثانوية بالبرامج محدودة وقليلة.

أما برنامج المربـــي (هاريس للموهوبين Harris 1991) المتضمّن – المهاجرين الجُدُد – يُشدّد على أهمية استعمال الآباء –

اللغة الخاصة بهم – لضمان مشاركتهم في البرامج من خلال التواصل اللغوي والنشاطات.وثمة ثمانية أُسس للآباء لمساعدة أطفالهم لتحقيق النجاح المدرسي والدراسي (راجع الجدول 12-8). وإن قواعد المفاتيح والأسس الثماني السابقة للآباء لمساعدة أطفالهم على تحقيق النجاح المدرسي؛ جاءت من المربية: (هاين 1994)؛ في دراستها للعوامل التـــي تستطيع العائلة من خلالها تدعيم التحصيل والإنجاز وتأييده لـــ: 10 طلاب من الموهوبين في المرحلة الثانوية. وإن استنتاجات (المربية هاين) استُعملت لتحضير – دليل إرشادي – لآباء طلاب من /بورتو ريكو/ وهي مقاطعة تابعة لأمريكا. ومن اكتشافات تلك المربية: احتياجات – عَبْر الحضارات المتعددة – يجب إيصالها إلى العائلات والأُسر كافة، إن العائلات المحرومة مُعرّضة للضغوط والنقد؛ ولا تشجع الأطفال نحو المدرسة أو تدعيم التعلم.

الجدول (12-8): المفاتيح، والأسس الثمانية لمساعدة الأطفال لتحقيق النجاح المدرسي

1. دع ابنك يعرف قيمة التحصيل والإنجاز في المدرسة.
2. ساعد ابنك لتطوير مهارات اللغة بشكل قوي.
3. يجب على الآباء توعية أبنائهم ليفهموا أنهم يؤمنون أن أولادهم سوف يكونون ناجحين في المدرسة وفيما بعد، في ميدان العمل.
4. يجب على الآباء أن يُقدّموا لأولادهم تأييداً وتدعيماً عائلياً قوياً.
5. إن الآباء الذين يربّون أولادهم في البيت على روابط قوية؛ يساعدون أولادهم لتطوير مفهوم إيجابـــي عن ذواتهم وحضارتهم، ويمتلكون ثقة بالنفس، كضرورة لمواجهة التحدّيات التـــي تواجههم في المدرسة والحياة العامة والمجتمع المحلي.
6. ساعد ابنك ليتفهم – مع الإعداد والتحضير – والعمل الدؤوب أن مُستقبله يمكن أن يكون مُشرقاً، وأن قصص النجاح السريعة لا تحدث في الحياة الواقعيّة، وأن العظماء الناجحين واجهوا الصعاب والعقبات في حياتهم.
7. لا تدع ابنك يستعمل تحيزات حضارية أو انحرافاً تعصبياً كالذي يستعمله آخرون في المدرسة أو المجتمع المحلّي، كعُذر لفشلهم وإخفاقهم.
8. على الآباء المساهمة والمشاركة في النشاطات والمناهج الدراسية الإضافية لأولادهم؛ وتشجيع الروابط المدرسية والمجتمع المحلي، وأن يساعدوهم لتطوير ثقتهم بأنفسهم؛ ونظرتهم لذواتهم.

من المربية (هاين Hine 1994).

وإن الطبقة الوسطى والأعلى منها (لآباء الجنس الأبيض) هي التـــي قادَت حركة الدّفاع عن (تربية الموهوبين وتعليمهم) في أمريكا. وإن الدفاع والجهود من الآباء المحرومين اقتصادياً والأمريكيين – الإفريقيين كانت غائبة لا وجود لها، (بـــي تابس Baytops 1994) وإن أسباب غياب اهتمام الآباء المحرومين اقتصادياً مُتعدّدة. ومنها: العلاقات التاريخية السيئة بين تلك المجموعات السكانية من الأقليات المحرومة – اقتصادياً والمدارس؛ (كومَر Comer 1988)، إن التربية والتعليم ليسا هامين عند تلك الفئة كأولويّة أمام الحاجة والكفاح لإشباع حاجاتهم الأساسية والأولوية. وإن الواجب الوطني في أمريكا هو الاهتمام بأن نجعل جميع الآباء بالإقناع، يشعرون بأهمية برامج الموهوبين وأنها سوف تُحدث بنتائجها فارقاً متميزاً لأولادهم.

## تطوير النماذج ذات المغزى

إن الآخرين – ذوي المغزى – هم الأشخاص الذين يُمارسون تغيّراً كبيراً في اتجاهات الأفراد الآخرين. وإن الفصل 13 من هذا الكتاب، حول (التحصيل المتدنّي) سوف يركّز على الدور الخطير للآباء وعلى الأشخاص المؤثرين في صياغة و (نمذجة) قيم التحصيل والإنجاز. وقد بين المربي: (شيد 1983) أن الأشخاص المؤثرين في اتجاهات الشباب الأمريكي – الأفريقي تمتد عبرَ التأثيرات العائلية الآنيّة وتتجاوزُها لتشتمل على: الأسرة الكبيرة الواسعة الأبعاد، وسائل الإعلام، المجتمع الأبيض:

(السلالة السكانية البيضاء). واستنتج (شيد) أيضاً: أن الأم هي الأقوى تأثيراً في الأداء المدرسي للطلبة الأمريكيين من أصول إفريقية. وقد قامت دراسات في – الاختيار المهني للعمل – (بيلون Pallone 1973) أظهرت أن الأمريكيات الإفريقيات من إناث مرحلة الدراسات الثانوية كُنّ الأكثر تأثيراً – بأمهاتهن – بينما الذكور الطلاب كانوا الأكثر تأثراً بالأشخاص الذين يعملون لديهم ويكوّنون عندهم الحافز والحماسة. وثمّة دراسةٌ لطلاب الجامعة الجُدد من

التلاميذ الأمريكيين – الإفريقيين قام بها المربـــي (شيد Shade 1978) فوجد أن الآباء جاؤوا في تأثيرهم في الدرجة الأخيرة، بينما الأقران والرّفاق، والأساتذة، والمرشدون والأصدقاء والأخوة والأخوات، جاء تأثيرهم القوي في قمّة المؤثرات العالية. ومن ناحية معاكسة ومضادّة فإن دراسات مُبكرة وسابقة لطلاب الجامعة الأمريكيين الإفريقيين بينت تأثير الأُمّهات أو الأبوين، (غورين، وإيبس 1966، وأولسين Gurin, Epps, and Olsen 1970) والذي كان التأثير الأقوى والأعظم في الطلبة.

وهناك دراسة مُتميّزة /لبرنامج إرشادي/ لناصحين موثوقين أُوضحَت أن زوجين من طلبة المرحلة الدراسة المتوسّطة مع أطفال من مرحلة الرّوضة المحرومين جداً، أبرزت مؤشرات الموهوبين وكانت جزءاً من – برنامج سينيرجي: التعاوني – : (رايت، بورلاند Wright and Borland 1992) (راجع القائمة 12-1). وقد تسلّم الشباب إرشاداً لنُصحهم وتوجيههم؛ وحاول المشرفون دمج العائلة لتدعيم وتأييد البرنامج بالمشاركة فيه. وأصبح مؤكّداً أن خبرات الحياة الهامة وذات المغزى بدأت تأخذ مكانها عند أولئك الطلاب والأطفال.

وإن تلك الدراسات تتركز حول أهمية نماذج الإنجاز والتحصيل لأولياء الأمور والنجاح الأكاديمي، وتشير أيضاً إلى – فجوة هامة – وهي: إن الأسرة الأمريكية – الإفريقية برئاسة الأم نادراً ما تُقدم الرجل كنموذج للإنجاز والتحصيل أمام الأولاد الذكور. وإن الرسالة الموجّهة لتأييد التربية وتدعيمها هي رسالة – أنثوية – بشكل رئيسي. ومع انتقال الأطفال إلى مرحلة الفتوّة والشباب لبناء إحساسهم الذاتـــي بالذكورة؛ فهم يبحثون عن وسيلة نقل ذكوريّة كقُدوة أمامهم تمنحهُم المطامح المهنية العملية وروح الإنجاز وحافز التحصيل (هيثار Hether 1972).

إن الأبناء المحرومين الموهوبين هم في حاجة ماسّة ومُلحّة إلى ذكور يمثلون أمامهم النموذج الرّمزي للإنجاز وقدوة التحصيل، وإن غياب القُدوة والنماذج اللائقة والمناسبة يجعلهم عُرضةً للتأثر بوسائل الإعلام؛ وخصوصاً – التلفاز – والأقران من الرفاق؛ وحضارة الشارع التـــي تؤثر تحديداً في الشباب الذكور من الأمريكيين الإفريقيين: (فيدلر 1973، ليفير 1974، بيركيتز Fedler, Leifer, and Perkins 1975) وفي دراسة قام بتصويرها على الفيديو المربيان: (بريدج مان، وبورماخ Bridgeman and Burdach 1976) تمّ تصوير طالب أمريكي من أصل إفريقي وصل إلى درجة الامتياز في المدرسة نتيجة ازدياد كبير في التوقعات الأكاديمية من قبل المشاهدين للذكور الأمريكيين – الإفريقيين.

وإن مفهوم أكاديمية – للذكور فقط – من أبناء الأقلية الأمريكية – الإفريقية أصبح إجابة ذات صدى للحاجة المطلوبة للقُدرة الإيجابية الذكوريّة للمرحلة الابتدائية للتلاميذ الأمريكيين من أصول إفريقية داخل المدينة، (هولاند Holland 1991) وبالإضافة إلى ذلك؛ فالعمل يتطلب وجود قدوة صالحة بين الأساتذة والأُطر الإدارية والذكور المتطوّعين من الأعمال والصناعة للمشاركة، لتكون حافزاً لجولات الطلاب في مشروعات تعلّمية. وكمثال للبرامج المشار إليها، برنامج أُطلق عليه اسم: مشروع 2000 لأن المشاركين فيه من أطفال الروضة بدؤوا منذ العام: 1988-1989 للسنة الدراسية ويُفترض أن يكون التخرج في العام 2000، وقد تبنى البرنامج /منظمة خدَماتية في المجتمع المحلي/ بهدف تعميم الذكوريّة؛ ولها فرع في العاصمة – واشنطن – للرجال السود المهتمين.

القائمة (12-1):

## المرشدون الناصحون للشباب الفتيان

الطفلة – جيني – في السادسة من العُمر، تعيش في وسط – هارلم – أحد أحياء الزنوج السود في نيويورك، مع ثمانية من أخوتها وأخواتها. ومع أم مُدمنة على المخدّرات – الهيروين –، وأبوها مُدمن على الكحول – الخُمور – ولا يعيش مع العائلة، و لم يكن مفقوداً أو غائباً؛ البيئة العائلية مشوّشة مضطربة؛ ويسودُها نشاز الأصوات، والوساخة والقذارة إلى درجة ترفض كل مُعتقد. وكانت عفونات النفايات موزّعة في جُنبات البيت ومُبعثرة بكل مكان، وبيئة البيت مهيّئة لتكون مَرتعاً للحشرات والدّيدان؛ وألعاب صغيرة لأخوات – جيني – تتناثر هُنا وهُناك وبسبب عدم إمكانية رعاية الأم للطفلة – جيني – فإن نصيبها كان الإهمال. وكانت الطفلة – جيني – تأتــي إلى المدرسة بملابس قذرة كريهة الرائحة، وغير مرتّبة، وتفوح برائحة البول.

وإن المدرسة الابتدائية للطفلة – جينـــي – تُقدّم القليل لمعالجة ومواجهة المصائب المؤجّلة في وجودها وحياتها. الصفوف في المدرسة مُزدحمة، ويوجد في الصفوف الكثير من الصعوبات التربوية والسلوكية. ومبنى المدرسة يوصف ببساطة أرهقها مرور الزمن. وحالياً، صفات أخرى تتواردُ إلى الفكر، فأثاث الصفوف لا يكاد يكون موجوداً، والأساتذة يكاد يكون عملهم؛ الإهمال والكسل اللاجدوى واللا عمل؛ أو يشترون المواد من أموالهم الخاصة. مشروعات الفنون أحاديّة النظرة واللون، وتعتمد على الضرورة وهي: سوداء أو بيضاء والألوان بها غائبة، فهناك كفاية محدودة من أقلام الرسم أو الطباشير لكل طفل. وليس مما يدعو للدهشة أن تواجه المدرسة تهديداً بإلغاء رخصتها من سلطات – ولاية نيويورك – بسبب المستوى المتدنّي للتحصيل الدراسي للتلاميذ فيها.

وخارج مدرسة التلميذة – جيني – وبيتها؛ توجد بيئة قاسية، وعدوانية – غير مُتسامحة –. في الشارع سُرعان ما تتفجّر إلى مواجهات عنيفة ودامية؛ وجوانب طريق المرور مفروشة بالتصدّعات والشّروخات، وأجساد ساكنة جامدة لرجال ونساء ممّن وجدوا مسكّناً ومخرجاً لآلامهم في الخمور والمخدّرات.

إنّ التحدّيات اليومية لحالة الطفلة – جيني – لا يمكن وإن طبيعتها الفضوليّة، وروحَها المتماسكة والمتشبثة – الصامدة، وتدعيم معلمتها في مرحلة الروضة كوّنت عندها /إمكانية التعلم/ رغم تلك الظروف السيئة كلّها التــي تكفي لتسحق العديد من الأشخاص الكبار.

إن الطفلة – جيني – تمتلك فطنة وسهولةً وُجدانية وفكرية – مع الأرقام الحسابية – ومع أنها لم تحصل في تلك المادة على – تعليم نظامي سابق – لكنها تعلّمت بطريقة – ما – ما يكفيها من الحساب لتحصل على نتيجة ودرجة 83 بالمقارنة مع الأطفال في – عُمرها الزمني – في اختبار – القدرة الحسابية المُبكرة –، و – جيني أيضاً ماهرة في – القدرة اللفظية – وهي تُعلّم نفسها مادة القراءة، وتكتب قصصاً خيالية، مُستعملةً تهجية ابتكارية. وبأي مقياس متري مُحايد تقييمي وموضوعي، وفي ضوء ظروف التلميذة – جيني – فإنها تعتبر – تلميذة موهوبة –.

التلميذة: (ناريزا Narissa) في الصف الثامن؛ وتعيش في بروكلين إحدى جزر مدينة نيويورك Brooklyn Island مع أُمّها الوحيدة وأفراد الأسرة الواسعة، الآخرين؛ وإن الحرمان الاقتصادي؛ والجريمة، في حياة التلميذة (ناريزا) تتماثل وتتشابه مع (ظروف جيني)؛ وفي الصيف الماضي، تمّ إخلاؤها مع عائلتها من البيت المستأجر لعدم قدرتهم على دفع أجرة السكَنْ. وبنفس الأسبوع؛ قضَت (ناريزا) ثلاثة أيام في قاعة المحكمة شاهدةً في قضيّة قتل جنائية؛ وإطلاق عيارات نارية بين مُروّجي المخدّرات؛ وبائعيها وكانت (ناريزا) الشاهدة الوحيدة في الحادثة.

و(ناريزا) فتاة ذكيّة وغير اعتيادية وحساسة، مُرهفة الشعور، وكان حظّها السعيد أن تدخل: – أكاديمية دي لا سال De La Salle وهي مدرسة متوسطة للموهوبين في المناطق الحضرية من أبناء الأقليات في مدينة نيويورك، وتقوم عائلتها بدفع أقساط طفيفة رمزية؛ وكانت (ناريزا) تُعَدُّ طالبة – نموذجيّة – ومثالاً للآخرين. وكانت تعتبر أن – ساعتين في وسائط النقل من جزيرة بروكلين إلى الجهة الغربية العُليا في نيويورك وتحديداً: جزيرة مانهاتن Manhattan هي ثمن طفيف تدفعه للتعليم والتربية التــي تتلقّاها.

وقــد اجــتمعت (ناريزا، وجيني Narissa and Jenny) في برنامج مُشترك هو: – سينيرجي: حفز الطّاقة – في كلية المعلّمين بجامعة كولومبيا. وكانت – جيني – طالبة موهوبة بطاقاتها الكامنة، بينما – ناريزا – كانت مُشرفة ومُرشدة.

الحالة مأخوذة ومقتبسة من: (ل. رايت، وبورلاند L. Wright and J.H. Borland 1992) بموافقة – روبر ريفيو – وهي دوريّة علمية للبحوث Roeper Review.

وإن النموذج الخاص – بأكاديمية للذكور – من الأمريكيين الإفريقيين تمّ تبنّيه من مؤسسات ومناطق عديدة وتوسّع حتى تضمن أيضاً – الإناث – من الأمريكيات ذات الأصول الإفريقية. وإن هذه النماذج التجريبية ارتكزت على المبادئ

والأهداف التالية:

1. تفحص فاعلية الجنس (ذكوري أو أنثوي) في إطار استراتيجيات التعليم.
2. الحصول على – وقت فراغ – للموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة للعمل كمتطوّعين في الصفوف المدرسية.
3. التحقيق والبحث في النماذج للصفوف الابتدائية التـي لا يوجد فيها تسلسل نظامي ودرجات.
4. بناء صفوف منزلية ثانوية بقيادة مساعدين ومرشدين مع المعلمين.
5. يحفظون بقاء المجموعة نفسها من الطلاب عبرَ المرحلة الإعدادية والثانوية أو المدارس المهنية وتقديم أحد الكبار لهم داخل المدرسة ليؤدي وظيفة المرشد الناصح.

وفي أثناء ذلك؛ فإن النتائج تبدو واعدة، وإن تقديم نماذج للدور التحصيل والإنجاز هو إجراء نقدي وخطير في عملية تنمية الموهوبية بين المحرومين من شرائح الطلبة والسكّان؛ ويجب أن يكون – مُتطلباً – لكل برنامج خاص بالموهوبين المحرومين من الطلاب. وهناك توصيات بهذا الخصوص في الملحق (2-12). رغم أن الملحق موجهة إلى (نماذج ذكوريّة) ومع ذلك؛ فالاقتراحات أيضاً صالحة للتطبيق كأدوار ونماذج مُناسبة للإناث.

**القائمة (2-12):**

---

**أفكار لمنهج بناء نماذج تحصيل وإنجاز للذكور**

1. سَجّل – على جهاز الفيديو – ذكوراً لديهم توجّه إنجازي تحصيلي مثل: (دكتور، محامٍ، أستاذ جامعي، رجل أعمال)؛ وعلى الرجال الحديث عن خبرات الطفولة التـي تحتضن وتنمّي الإنجاز والتحصيل.
2. سجّل – على جهاز الفيديو – مناقشةً وحواراً بين مجموعة من الطلاب الموهوبين من (الذكور والإناث) لأبناء الأقليّات؛ لمناقشة مشكلاتهم؛ ونجاحاتهم التحصيلية والإنجازية؛ وتركيز خاص يتوجه نحو الافتخار والاعتزاز بالهويّة الحضارية والإنجازات.
3. وسيط حضاري، شاب ذو توجّه إنجازي تحصيلي وآخر – من الشارع – في استشارة مرشد للشباب.
4. سلسلة أحاديث، محاضرات أسبوعية من أشخاص لمجتمع الأقليات المحلّي (الذكور والإناث) والحديث عن المهن الخاصة بهم وعن أساليب حياتهم المتنوعة.
5. حلقات بحث، لمجموعات صغيرة من الطلاب مع أشخاص من أقليات المجتمع المحلي للحديث حول التحصيل والإنجاز.
6. صفوف لأولياء الأمور، وتحديداً الآباء فقط، بإشراف مُرشد أو أستاذ على أن يكون (أباً).
7. صفوف للأمهات الوَحيدات؛ بأهداف مُحدّدة لمساعدتهنّ في نماذج قُدوة حسنة ومناسبة للأقليات.
8. صفوف عامة لأولياء الأمور مع التركيز على أهمية القُدوة الحسنة.
9. سجل على جهاز الفيديو – بصرياً وسماعياً – الصفوف الخاصة بالآباء فقط، وأولياء الأمور الوحيدين وأولياء الأمر عموماً لإعارتَها كلما دعَت الحاجة لأولياء الأمور الذين لا يستطيعون الحضور للصفوف الخاصة بهم.
10. مشروعات مقابلة، ومقابلات للطالب مع أشخاص ناجحين أنجزوا الكثير، ويمكن تجميع المقابلات في كتاب جامع للمناقشات والمراجعة.
11. قائمة للمراجع من الكتب مع التركيز على الطفولة؛ وتحديداً الطفولة الخاصة بأشخاص ناجحين من الأقليات.
12. زيارات ميدانية للحرَم الجامعي مع مقابلات لطلبة الأقليات من كلّيات مختلفة مُتعددة.
13. المشاركة والاندماج مع برامج الصيف، وأيام السبت الخاصة بالإثراء في الكليات والجامعات.
14. تمويل أساتذة الأقليات ليقضوا أوقاتاً إضافية شخصيّة مع الطلاب وتحديداً شباب الأقليات، داخل المدرسة وخارجها وبخبرة إثرائيّة: (لقاءات فردية أو مجموعات صغيرة).

---

## مناهج التسريع والإثراء

إن بحوثاً ذات توثيق ومصداقيّة قامت بها المربية: (فورد Ford 1993) تؤكد الحاجة إلى منهج أكثر تحدياً بين الأطفال المحرومين أكثر من الإشارة إلى مشكلات مرتبطة – بالحافز الذاتـــي –. وفي دراسة المتوسط، وما فوق المتوسط والموهوب من الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية؛ وجدَ المؤلف أن الطلبة الموهوبين هم من أكثر الأفراد تأييداً وتدعيماً لأيديولوجية الإنجاز والتحصيل، بينما كان الطلبة العاديّون الأقل في تأييد الإنجاز والتحصيل وفكرته. ومن وجهة نظر مناقضه /التناقض الظاهري/ تبين أن طلبة الصف الخامس والسادس الذين يعتقدون بأهمية العلاقات في المدرسة، والعمل الدراسي الدؤوب، جهود النجاح في الحياة لم يبذلوا المجهود أيّدوه واستَصْوَبوه. وبالرغم من أن 88% من الموهوبين الذكور عدّوا المدرسة مكاناً هاماً؛ لكن 94% منهم قاموا بجهد ضعيف المستوى دراسياً. وإن 94% من البنات عَدوْن المدرسة مكاناً هاماً جداً؛ لكن 87% منهن قمن بجهد ضعيف المستوى دراسياً. ورغم المجهود الضعيف الذي بُذل، فقد حصلن على علامات جيّدة نسبياً. وقد أوصت المؤلفة المربية (ريم Rimm) أن المجهود الضعيف هو مؤشر للإنجاز والتحصيل الضعيف. وإن توصيات المربية (فورد) تتماشى وتماثل توصيات المربية: (ريم) وتحديداً – النموذج الثلاثي لتحديد الموهوبين والتعرّف إليهم والتـــي حفظت توثيقياً عملية التحديد والتعرّف، (ريم 1995): فإذا لم يبذل الأطفال المجهود المطلوب والكافي فهم في خانة – التحصيل المتدني أو ما دون الإنجاز – المطلوب، بغضّ النظر عن درجاتهم بدون مجهود. وقد يتساءل بعضهم فيما إذا كانت التوقعات منخفضة متدنيّة بسبب الأصول العرقية السلالية للأمريكيين الإفريقيين أو المحرومين.

أما المربـــي (رونكو Runco 1993) فقد ركّز على أهمية الإبداع كهدف رئيسي للطلاب المحرومين. ورغم قوله أن معظم التوصيات للإبداع وتنمية مهاراته؛ تكاد تكون متشابهة لمعظم الموهوبين (راجع الفصول السابقة حول الإبداع). ولكن هناك /ثلاثة مجالات/ للتركيز بشأن الطلاب المحرومين:

1. *قدّم بيئة ثريّة من المثيرات،* فالأطفال المحرومون قد يكون لديهم مستوىً متدنٍ من الإثارات في بيوتهم.
2. *استعمل مواد غير لفظية،* فالمواد اللفظية قد تكون مُتحيّزة ضد المحرومين.
3. *حاول التركيز حول مشروعات مُستقلة فردية،* ومشروعات مجموعات صغيرة، وهذه تمنح المحرومين فُرصاً لمتابعة اهتماماتهم الخاصة.

## التربية المهنية

إن للتربية المهنية أولوية هامة للطلاب كافةً. وإن واحدة من مشكلات الطلبة المحرومين الموهوبين هي: التربية المهنية، ومن وجهة نظر تقليديّة تتمحور هذه التربية حول المهن والأعمال الخاصة بأغلبية الأطفال في مدرسة معيّنة. وهكذا يصبح برنامج المنهج لهذه التربية، وتحديداً لطلبة المرحلة الثانوية من الطبقة المتوسطة – تحضيراً للجامعة – وتوجيهاً للمهنة المُتخصّصة. وإن منهج التربية المهنية في بيئة أقليات للمرحلة الثانوية، متدنية اقتصادياً تتمحور حول المهن الصناعية أو اليدوية البسيطة. وثمة وعي مُتدنٍ في تقييم وتثمين التدريب الجامعي والمهن الحُرفيّة وهذا يؤدي إلى هبوط الفرص الضرورية للتحضير والإعداد المهني.

وإن التربية المهنية للطفل الموهوب في – البيئة المنخفضة – يجب أن تؤكد الفرص التخصصية المتوافرة والإعداد التربوي الضروري لها. وعلى أية حال؛ فإن برنامج التربية المهنية الواقعي يجب أن يركّز على أساليب الحياة، والقيم، والأخلاق،

والأهداف التـي تستهدفها مهن مُعيّنة وتترافق معها، (مور 1979، وبيرون Moore and Perrone 1997) ولكي يتمكن المحرومون الموهوبون من خوض مُعترك التنافس المهني فإن واجبهم اكتساب اتجاهات ومهارات خاصة لتكون مُتصاحبة مع مهنة مُعيّنة. ويمكن أن تكون الاتجاهات مُتعلّمة ومكتسبة في البيت من أولياء الأمور المحترفين المثقفين لأبنائهم.

وإن من مكوّنات – التربية المهنية– الاندماج مع ناصحين مُرشدين مُناسبين، وهؤلاء أشخاص محترفون من خلفيات سلاليّة وإثنيّة متشابهة، وفي الحقيقة، جاؤوا من ظروف اقتصادية – اجتماعية صعبة. وهم يرغبون في أن يشاركوا الآخرين في مشاكلهم وخبراتهم واستراتيجياتهم لتحقيق النجاح مع الموهوبين والأفراد المحرومين. وثمة طرائق وأساليب فعّالة مثل: تقديم محاضرات ومناظرات؛ إشراف وإرشادات ونصائح؛ زيارات ميدانية في بيئة العمل؛ لتزويد الشباب الموهوبين بفكرة مُسبقة عن المهنة وأهداف الحياة وكونها جديرة بالعمل وبذل الجهد. وإن المرشدين الناصحين يمكنهم مُساعدة الطلبة ليتفهّموا أن داخل ميادين ومجالات المهنة ومجالاتها نوعاً من – التدعيم – وأن المناصب العملية بمجرد أن يبدأ الفرد في حمل أعبائها فإن هناك مكافآت خارجية وداخلية معنوية تجعل الكفاح الاقتصادي والتربوي والثقافي جديراً بحمل مسؤولياته وذا قيمة.

وإن الأفراد المحترفين والمتخصصين من خلفيات محرومة وبائسة غالباً ما يتمتّعون بحساسية مُرهفة نحو الفروق الحضارية التـي يشعرون فيها باختلافهم عن غيرهم من الأكثرية لأنهم يمثلون الأقلية وكذلك حال الشباب الموهوبين الفقراء الذين يملكون الحافز لمساعدة الآخرين: وكمثال: هناك /برنامج الشرف لحاكم تكساس/ الذي يطرح موضوع القيادة في مجتمع فيه تعدديّة حضارية مُتعايشة. وهذا البرنامج لا يُقدّم فقط تعليماً لمهارات القيادة بعمُق بل يُقدم أيضاً أساتذة مُرشدين، وحلقات بحث، ومحاضرين، كنماذج ومُشرفين ناصحين لإيقاظ الحماسة والحوافز عند الطلبة الموهوبين القادمين من خلفيات حضارية مُتشعبة ومتنوّعة والمتوجهين نحو الجامعة، (سيسك، غيلبيرت، وغوش Sisk, Gilbert, Gosch 1991).

وثمة مكوّن من مكوّنات هامة للتربية المهنية وهو زيارة المرافق الجامعيّة، والمشاركة في برامج الموهوبين – إن كان ممكناً – في المرافق الجامعية. وإن جامعة ولاية تينيسي Tennessee State University هي واحدة من جامعات أخرى كثيرة تعمل لجذب واستقطاب الطلبة من إثنيات مختلفة للبرامج الصيفية لتخلق الحوافز عند العلماء الشباب ليهتموا بالطب البيولوجي بعد المرحلة الثانوية، (آدمز Adams 1989). وإن المشاركة في برامج كهذه تُقدّم قُدوة حسنة وتدعيماً من الرّفاق والأقران، وتربية وتعليماً إثرائياً وفرصة للشعور والحياة في البيئة الجامعية براحة وطُمأنينة.

وثمة استبصار وتوعية تأتـي من الإرشاد المهني باعتباره برنامجاً في معظم المناطق الحضريّة في الوسط الغربـي الأمريكي؛ يُقدّم أهدافاً إضافية لبرامج الإرشاد الجامعي. وقد سُجّل في البرنامج 55 طالباً من الموهوبين البائسين المحرومين لإعدادهم للحياة الجامعية، (أولزويسكي، كوبيليوس، ولاوْبشير Olszweski, Kubilius and Laubscher 1996). وكنتيجة لذلك البرنامج؛ قام الطلبة المسجّلون في البرنامج بتغيير حظهم لتمويل دراستهم الجامعية، وأدركوا أن الجامعة أدنى بكثير من توقّعاتهم. ومع مقارنتهم بمجموعة من الطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المُريح والرّفيع في برنامج الصيف التحضيري، أظهرت دراسة دامت ثلاث سنوات كمُتابعة أنّ الطلاب اكتسبوا خبرة جامعية ذات دلالة في سمات مُحدّدة هي: المَلَلْ، الفهم والاستيعاب الصعب الثقيل؛ ومتعالية باهتمامها بالمال دون غيره من الاعتبارات. وواجهوا صعاباً في التأقلم والتكيّف مع البيئة والجامعة.

وبشكل واضح، يجب أن تتضمّن التربية المهنية التحضير والإعداد للطلاب للاندماج والتواصل اجتماعياً وحضارياً ممّا يجعل الطلبة المحرومين يشعرون براحة اجتماعية في البيئة الجامعية.

وإن الطلبة المحرومين البائسين يتطلّبون مساعدة في تخطيطهم المالي الذي يستلزم البحث لوجود مِنح دراسية أو مساعدات تمويلية أخرى لدراستهم. وإن المؤلف الثاني لهذا الكتاب: (سيلفيا ريم S. Rimm) على وعي كامل بهذه القضيّة بشكل خاص لأن المرشدين في مدرستها الثانوية في (بيرث آمبوي – نيوجيرسي in Perth Emboy-New Jersey). أما إدوارد وهينريتا هيربيرت فقد برهنت على الفارق من خلال دخولها الجامعة بواسطة تقديم معلومات هامة إليها.

وإن برنامج التربية المهنية للشباب المحرومين الموهوبين ذو قيمة متميّزة بتصميمه الدقيق ويمكنه إرشاد أشخاص موهوبين ليصبحوا مُتكاملين مُنجزين وأفراد مُنتجين. أولئك الأفراد الذين يقدمون مساهمات قيّمة إلى مجتمعهم وأنفسهم. وعلى أي حال؛ إذا واجه أولئك الموهوبون طريقاً مَسدوداً وإحباطاً و لم يجدوا مَخرجاً لتنمية مواهبهم والتعبير عنها؛ فإن المجتمع سوف يدفع الضريبة وفاتورة خسارته لمساهماتهم بمشاركات سلبية. وقد أوضحَ المربي: (فيرلي Farley 1986) أن الأفراد ذوي الطاقات عالية المستوى يمكن أن يتغير مجراها بين اتجاهين: مُخرجات إبداعية ومُنتجة، انحرافات أحداث للشباب الذين لديهم تدنياً في المستوى.

## فاعلية البرامج عند الموهوبين ذوي العيوب والمساوئ

إن التركيز على الاهتمام بالبرمجة للطلبة الموهوبين بمساوئ وحرمان اقتصادي وحضاري هو توجّه فعّال في مراكز تعليمية ومدرسية عديدة. وقام المربـــي (يونغ 1994) بتطبيق اختبارات للنواحي الآتية: مفهوم الذات، الانضباط الذاتـــي المنتظم، الدّهاء والمُخاتلة والمكر: (المكيافيللية). وتم الاختبارات على 169 طالباً في مدارس شيكاغو من شريحة متشعبة ومُتعدّدة الإثنيات السلالية، العرقيّة للطلبة الموهوبين وكانت النتائج كالتالي: كان مفهوم الذات عند مجموعة الأمريكيين الإفريقيين، أفضل قليلاً من مفهوم الذات عند مجموعة الطلبة الأمريكيين المكسيكيين؛ والأمريكيين الآسيويين، لم تظهر نتائج ذات دلالات إحصائية فارقة بين المجموعات في – الانضباط الذاتـــي – أو المكيافيللية، إن مفهوم الذات كان (مترابطاً) مع الانضباط والمكيافيللية المنخفضة، إن متوسطات النتائج في تلك المجموعة أظهرت أن لديها مفهوماً عالياً للذات، وانضباطاً ذاتياً داخلياً، ومكيافيللية متدنيّة، هنالك ارتباط بين تلك الجوانب الثلاث مع إنجاز وتحصيل عاليين في دراسات أخرى. وهذا ما يُدعم التأثير الهام للبرمجة في الموهوبين القادمين من شرائح سكانية ذات إثنيات متعددة.

وفي دراسة اشتملت على 147 موهوباً من الصف السابع والثامن؛ 97 جاؤوا في منتصف SES و 50 تحت SES و 56 كانوا أمريكيين إفريقيين و 91 كانوا قوقازيين من البيض. وقد توصلت مجموعة من المربين وهم: (أولزويسكي، كوبيليوس، وكوليك Kulieke 1994) إلى الاستنتاجات التالي:

- اعتبار الذات يبدون عالياً بين الطلبة الموهوبين، بغض النظر عن الخلفية الإثنية، والجنس الذكوري أو الأنثوي، أو الطبقة الاقتصادية والاجتماعية.
- إن الفروق الشاسعة وجدت بين العاديين الأثرياء وغير العاديين البؤساء، وهذا يؤكد دور الطبقة الاجتماعية وأهميتها فوق المؤثر والمتغير الإثني العِرقي في – إعاقة التحصيل والإنجاز.
- إن الطلبة البائسين ذوي الإعاقة الاقتصادية الاجتماعية أكّدوا أنهم أقل من غيرهم تأييداً وتدعيماً من رفاق وأقران الصف المدرسي. وشعروا أيضاً أنهم أقل قُدرة أكاديمياً واجتماعياً. الفروق الجنسية بين الأنوثة والذكورة برزت على الشكل الآتي: شعر الإناث أنّهن أقل قدرة من الناحيتين الأكاديمية والاجتماعية وشعرن أن تدعيم رفيقات الصف لهن أقل من الذكور.

وثمة برنامج ABC الواسع النجاح والانتشار في خلال الثلاثين سنة الماضية، الذي أحرز تحديداً أكثر من 8000 من أبناء الأقليات، وساهم في تربيتهم، (غريفين Griffin 1992) ومع إدراك الصعوبات في استخدام الاختبارات ونتائجها في عملية التحديد والتعرّف على الموهوبين، فقد استخدم المربون المعايير التالية: إحساس قوي في إدراك الذات، الفكر المستقل والعقل الحر، الاتجاهات التـــي تطرح تساؤلات، الإدارة في مواجهة المخاطر والمجازفات. وإن فاعليّة اختيار أولئك الأطفال وتثبيتهم في المكان المناسب لمستواهم العالي نشأت من خلال نتائجهم المتميّزة – غير الاعتيادية.. والمطلوب، أن نأخذ بالاعتبار هذه – العيّنة – للمرحلة ما بعد الثانوية بواسطة المتخرجين في برنامج ABC:

**شهادات أنجزت أو في مرحلة الاستكمال**

| | |
|---|---|
| ليسانس أو بكالوريوس علوم: | %96 |
| ماجستير: | %38 |
| دكتوراه: | %7 |

وهناك الكثير مما يمكن للمربين للموهوبين أن يتعلموه من برنامج: ABC.

## برمجة الموهوبين في المناطق الريفية

إن الطلبة الموهوبين القاطنين بمناطق ريفيّة قد يكونون الأكثر بُؤساً وحِرماناً. سكان متفرّقون؛ الفقر الشديد، قيم ريفية تقليدية؛ مدرسة ذات حجم صغير، وتمويل ضعيف وغير مناسب للمدرسة. إن كل هذه العوامل وغيرها يُساهم في ندرة برامج الموهوبين. وقد أوضح المربون: (سبايكر، ساوثيرن، وديفيز Spicker, Southern and Davis 1987) مشكلات تربية الموهوبين في المناطق الريفية على الشكل التالي:

- معارضة التغيير تشكل صعاباً أمام تقديم مبادرات للطلاب الموهوبين. وهناك غياب لضغط الآباء للاهتمام ببرنامج الموهوبين في الأرياف.
- مشكلة الميزانية والتمويل، فالميزانية الصغيرة تمنع البرنامج ذا التكلفة والإضافات من التنفيذ؛ وخاصةً حين تكون الفائدة للفئة الصغيرة المُختارة من الطلبة.
- إن لدى الأساتذة في المدارس الثانوية الريفيّة تحضيراً وإعداداً عبرَ مواد مُختلفة ومُتعدّدة مما يشكل لديهم صعوبات في الوقوف على الجديد والتجديد في أساليب التدريس والمعرفة المتخصّصة.
- في المناطق الريفية مرشدون قليلون جداً وكذلك نفسيون مدرسون متخصصون، في المناهج ليساعدوا الأُطر الإدارية في بناء البرامج الملائمة للموهوبين.
- هناك اعتقاد بأن – الاكتفاء الذاتـــي – والضبط المحلّي عموماً – أقل في الأرياف – ومراكزها مما يدفع المراكز والمدارس إلى طلب المساعدة من وكالات الولاية أو الجامعات لتطوير البرامج لمواجهة احتياجات الطلبة الموهوبين.

وثمّة مُحاولات لتحديد الموهوبية والتعرّف إليها بين المكسيكيين الريفيين من سكان المناطق الجنوبية الغربية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وكانت تلك المحاولات ناجحة في إقحام الناس بالمشاركة وتحديداً أفراد المجتمع المحلّي وتطوير فهم الموهوبية ذات المغزى الحضاري المرتبط بسياق البيئة والناس، (رييس، فليتشر، وبييز Reyes, Fletcher and 1996 Paez) راجع جدول

(9-12) وقد وصلت تلك السمات والخصائص للموهوبية من المعلّمين وأولياء الأمور في المجتمع المحلي؛ ورغم أن أغلبية هذه السمات ذات مغزى وقيمة بكل مجتمع محلي لكن قليلاً منها ذو تحديد حضاري – بيئي، مثل: القدرة على تعلّم لغة جديدة، معرفة الطبيعة والزراعة والمزارع.

وثمة حل لمشكلة السمات وعلاقتها بالحضارة والإثنيات. فالمربّون المبدعون الابتكاريون يُشجعون التعاون بين المراكز التعليمية والمدارس، مثال: اتحاد هيئات المراكز المدرسية استطاع إحضار هيئات تمويلية من جامعة بوردو ومعها سبع مدارس حكومية ريفيّة للتعاون في تقديم برنامج داخلي لتدريب المعلمين، ومركز للموارد والمصادر، ومدى واسع من برمجة فعّالة للموهوبين، (روكمان، وفيلدهاوسين Ruckman and Feldhusen 1988).

جدول (9-12): خصائص الموهوبية بتحديد الأساتذة وأولياء الأمور في المجتمع المحلي

- الموهوب محب للاستطلاع لمعرفة: كيف؟ ولماذا؟
- الموهوب يفكر بطرائق غير اعتيادية لحل المشكلات.
- الموهوب قادر على التأثير في الآخرين وتشويقهم وإغرائهم.
- الموهوب ذكي في صناعة الأشياء من مواد بسيطة عادية وابتكارها.
- الموهوب يفهم أهمية الحضارة والأسرة.
- الموهوب لديه القدرة على تعلم لغة جديدة.
- الموهوب يعرف كيف يتفاعل مع الناس ويقيم علاقات وديّة معهم.
- الموهوب قادر على اتخاذ القرار.
- الموهوب لديه قدرات في الفنون: موسيقا، رسوم، رقص إلخ...
- الموهوب لديه روح إنسانية وديّة ومحببة للناس.
- الموهوب عنده تنسيق حركي ولياقة جسدية فوق الوسط.
- الموهوب عنده ذاكرة جيّدة.
- الموهوب لديه مهارات جيّدة في التنظيم والتخطيط.
- الموهوب يحب كتابة القصص وقرض الشعر.
- الموهوب لديه القدرة على التعبير عن مشاعره.
- الموهوب يفهم أهمية الطبيعة وعلاقتها بالزراعة والمناخ والتُربة والنجوم.
- الموهوب قادر على التكيّف في العديد من المواقف والبيئات.
- الموهوب يُساعد الآخرين في حل المشكلات.
- الموهوب يفكر فيما يُريد ويضع أهدافاً لإنجازها.
- الموهوب حسّاس، مُرهف، وعارف بمشاعر الآخرين ومحبوب من أكثرهم.
- الموهوب مُبادر وبادئ ذاتياً ويعمل الأشياء بتلقائية دون أوامر خارجية.

وقد وجد المربيان: (وايترز، وفاسا Witters and Vasa 1981) أن (نموذج المستشار المرشد الجوّال) هو نموذج فعّال لتقديم خدمات للأطفال الموهوبين في المناطق الريفية. وثمّة حل آخر؛ وهو لأشخاص متطوعين في المجتمع المحلّي ليأخذوا دوراً في برامج الموهوبين إذا كانت الأُطر الإدارية في المدرسة غير قادرة على تقديم البرنامج الملائم للموهوبين؛ (يودر Yoder 1985).

ومن الوسائل الفعّالة لخدمة الموهوبين في الأرياف؛ وسائل الاتصالات الحديثة؛ والكهربائية، (ساوثيرن، وسبايكر1989)؛ والتلفاز لخدمة المدرّسين (كليزين، ولويس Clasen and Lewis 1989) وأسلوب (التعلم عن بُعد) باستخدام التلفاز والهواتف

وقد دخل ذلك في جامعة (وايزكونسين – إيوكلير U. of Wisconsin-Eau Clair 1992) بهدف رفع مستوى التوعية في الكليات، وتطوير التفاعل بين مجموعات الرّفاق والأقران؛ لتتجاوز صعوبات العُزلة المكانية للطلبة الموهوبين في المناطق الريفية. وإن التكنولوجيا تحمل تطبيقات واعدة لصالح الموهوبين في الأرياف. ورغم التقدم والنجاح فتربية الموهوبين في الأرياف ما تزال – في مرحلة الطفولة – ومعظم الموهوبين الريفيين لم تقدم لهم البرامج الملائمة، (سبايكر، ساوتيرن، وديفيز 1987).

## الخلاصة

إن الطلاب القادمين من (أقليات عرقيّة) لم يمثّلوا كما يجب في برامج الموهوبين والمتفوّقين. وإن التشريعات القائمة تسمح في تمويل البحوث والبرمجة، وتحديد أولئك الشباب المحرومين والتعرّف إليهم.

وإن التسرّب خارج المدرسة لطلاب الأقليّات قد قلّ في السنوات الحاضرة ومع ذلك فالنسبة مرتفعة وعالية فيما بينهم. وإن الطلبة الأمريكيين من أصول إسبانية هم الأقل ثقافةً وتعليماً. وإن الأمريكيين من أصول إفريقية ومن أصول إسبانية هم الأقل من حيث التمثيل في برامج الموهوبين.

وإن القليل من الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الإسبانية أو الإفريقية وصلوا إلى التفوّق في الرياضيات في المستوى العالي، وقليلاً منهم وصلوا إلى درجة الدكتوراه.

وثمّة دراسات كشفت أهمية التدعيم لأولئك الطلبة من الأسرة، أو من المجتمع المحلي وتأثير ذلك في تنمية طاقات أولئك الطلبة وتطويرها. وإن سمات – المقاومين للضغوط – من الطلبة؛ ظهرت على شكل:

قدرة داخلية للانضباط والضّبط، تقدير إيجابـــي للذات، مستوىً عالٍ من النضج، ثقة اجتماعية وأكاديمية، اعتقاد في الحلم الأمريكي، خبرات مدرسية إيجابية، قيم عائلية قويّة، علاقات إيجابية مع الرّفاق والأقران، وحافزاً لتحقيق النجاح الأكاديمي، والاجتماعي لأولئك الطلبة الشباب الأمريكيين من أصول إفريقية.

وثمّة أزمة وَصادم بين إثبات الهويّة الذاتية الحضارية – الثقافية – وبين الكفاح للحصول على درجة الشرف الجامعيّة، لأولئك الطلبة من الأقليات. وإن المتفوقين من أولئك الطلبة نَسبوا نجاحاتهم إلى مجهوداتهم الشخصية وتدعيم عائلاتهم لهم.

وإن النتائج المتدنيّة في اختبارات الذكاء والتحصيل فشلت في البرهان على غياب التفوّق والموهبة لأنّ المستوى المتوسط وما دونه هو شكل اعتيادي وطبيعي بين أولئك المحرومين من أبناء الأقليات. وإن تحديد الموهوبين والتعرّف إليهم يجب أن يرتكز على الطاقات الكامنة والقدرات أكثر من الاهتمام فقط بالأداء الأكاديمي الفعلي للطلاب.

وبالرغم من أن النتائج العالية لاختبارات الذكاء هي مؤشر وبرهان هام على وجود الموهوبية؛ فإن المعدل الوسطي فيها أو المنخفض الأقل قد يكون خادعاً وقد تكون اختبارات الذكاء مُتحيّزة غير موضوعيّة ومُتطرفة.

إن العائلة، والحضارة والثقافة، واللغة والفروق فيما بينها والظروف المحيطة بعملية الاختبارات وإجراءاتها؛ يجب أن تؤخذ كلها بعين الاعتبار في تحديد الموهوبين. إن المعتقدات والقيم الرئيسية للطلبة الإفريقيين تلعب دوراً مؤثراً في مصداقيّة الاختبارات والقدرات. وإن فهم حضارات وثقافات الآسيويين هو عامل هام في الناحيتين: تحديد الموهوبين منهم والتعرّف إليهم؛ وفي بناء وإعداد البرامج لهم؛ باعتبارهم طلبة أمريكيين من أصول آسيوية.

ورغم اعتبار اختبارات التحصيل والإنجاز ونتائجها مصدراً موثوقاً – بعض الشيء – كبرهان للموهوبية في مجالات معيّنة، لكن تلك الاختبارات تتعرض لنوع من النقد لمصداقيتها المطلقة كما هي الحال في مصداقية اختبارات الذكاء ونتائجها.

وقد كشفت البحوث أن – اختبارات الإبداع – جيّدة ومقبولة مثل: اختيارات تورانس للتفكير الإبداعي Torrance Tests of Creative Thinking واستبيانات الإبداع: GIFT, GIFFI وأدوات تقييمية أخرى، لتحديد المحرومين من أبناء الأقليات والتعرّف إليهم.

وإن مصفوفة المربـــي (بيلدوين Baldwin) هي من الأدوات الناجعة في تحديد الموهوبين من أصول عِرقية للأقليات والتعرّف إليهم.

ولعل ترشيح المعلم وتزكيته للطلبة الموهوبين يتضمن تفضيل أعضاء الأغلبية من السكان وليس الأقليّة، وعلى أية حال؛ الأساتذة الذين يتمتعون بحساسية مُرهفة يمكن اعتبارهم من خيرة العناصر لتحديد الطلبة الموهوبين من الأقليات والتعرّف إليهم لفهمهم السمات وخصائص الموهوبية. وقد جمع المربـــي (غيي Gay) قائمة اشتملت على خصائص وسمات الأطفال الأمريكيين الإفريقيين الموهوبين. أما المربـــي (سوينسين Swenson) فقد وضع جدولاً على شكل – بنود – لسمات الإبداع للطلبة من ثقافات وحضارات مُختلفة.

وإن ترشيح أولياء الأمور وتزكيتهم يعدُّ مصدراً هاماً من المصادر لتحديد الطلبة الموهوبين وتعرّفهم؛ وخصوصاً إذا أُحيطوا عِلماً بخصائص الموهوبية وبالمزايا الخاصة ببرامج الموهوبين لصالح أولادهم. أما ترشيح الرّفاق والأقران وتزكيتهم أيضاً استراتيجية جيّدة.

وإن – نظام الحصص والأسهم – يفترض أن المواهب مُوزّعة بين الحضارات، والثقافات على شكل أجزاء وحصص متساوية. وأكّد الباحثون التوزيع بين الفئات في ضوء التمثيل في برامج الموهوبين.

أما المربـــي (فريزر Frasier) فقد طرح – مشهداً جانباً – يمثل أسلوباً يجمع بين – الاختبارات ومعايير غير اختبارية – للتقييم وتحديد الطلبة الموهوبين المحرومين.

وإنّ أساليب تحديد الموهوبين وتعرّفهم المرتكزة على – النشاطات – وليس على نتائج جامدة للاختبارات هي المرغوبة، مع استعمال سلسلة من التقييمات بدلاً من تقييم أُحادي فقط، واستعمال اختبار ويِسْك – أي: WISC وهو: اختبار الأطفال للذكاء المؤلّف من المربـــي الإحصائي – ويكسلر – ويُطبق: باللغة الإسبانية أو الإنكليزية، وهذا ما يؤدي إلى زيادة مُشاركة أبناء الأقليات في برامج الموهوبين.

وإن نوعيات الخيارات والبدائل – في البرامج الموصوفة في الفصول السابقة يمكن استعمالها مع المحرومين ومع الطلاب القادمين من أقليات عِرقية. وعلى أي حالة، فإن مكوّنات وأجزاء أخرى يمكن إضافتها مثل: (1) تدعيم الهويّة الإثنيّة والذاتية الخاصة بها وصيانتها، (2) مناهج إضافية للمنهج الأصلي للإثراء الحضاري – الثقافي، (3) الأخذ بالاعتبار فروق أساليب التعلم واختلافها، (4) إرشاد الطلاب، (5) مجموعات لتأمين وضمان التدعيم العائلي، (6) استعمال نماذج ذات مغزى، (7) تركيز مُشدّد على الإثراء، (8) الاهتمام بالتربية المهنية. إن المدرسة، والعائلة، وقضايا شخصية، والمجتمع المحلّي؛ كُلّها تؤثر في التحصيل والإنجاز، ويجب لحظها والاهتمام بها عند تنفيذ برامج الموهوبين وتطبيقها.

إن التعدد الحضاري الثقافي – مع تدعيم الهويّة الإثنيّة؛ والاعتزاز بالثقافة الحضارية هي عناصر مركزية ومحوَريّة في تعزيز احترام الذات وتدعيمها وفي النجاح التربوي والمهني للطلاب. وإن الاستيعاب التكيّفي يعني الامتثال لنظام الأكثرية (القاقوزية البيضاء الأصل). وإن الفروق بين الجانبين (الأقليات والبيض) تؤثر في مظاهر عديدة للبرمجة لصالح الطلبة الموهوبين والمواقف منهم.

وإن المناهج الإضافية الإثرائية – تتضمّن: المعرفة، المهارة، والأهداف الإبداعية، واستيعاب أساليب متعددة في التعلم لكل صف من الصفوف الدراسية. وإن – الإرشاد إجراءً مهم لطلاب. وثمّة توصيات تربوية للمُرشدين أن يتعلّموا عن المجتمع المحلّي بحيث يصبح ذلك مُشاهداً مرئيّاً، ويُصاحب ذلك مرونة في جدولَة المواعيد والتعيينات. وأن ينحو الإرشاد صفة – غير شكلية – ويتّسم بالمودّة في التعامل مع الكبار من الطلبة وهذا ما يجعله ذا قيمة جيدة في المجتمع المحلّي.

وإن دعم الطالب ودعم الطالب من الرفاق والأقران الموهوبين معه مُفيد ومُثمر، لتخفيف ضغط الأقران – غير الراغبين في التعلم – والشعور باللاّ انتماء الحضاري والثقافي. ويبرز ظهور مجموعات الأقران والرّفاق في أثناء برامج الصيف الإثرائية، وقد صُمّم برنامج – الذكي The SMART – لتقديم تدعيم اجتماعي لطلبة الأقليات المحرومة اقتصادياً من تلاميذ المرحلة الثانوية.

أما أولياء الأمور فهم غالباً يدعمون برامج الموهوبين ويندمجون بها وخاصةً إذا فهموا أهمية البرنامج لمستقبل أولادهم، وإذا لم يكن البرنامج مصدر تهديد لهم؛ والتأثيرات الممكنة في الأبناء. وساعدت اجتماعات أولياء الأمور في تثقيف الآباء حول برامج المتفوقين والموهوبين؛ وسمحت للآباء أن يشاركون في المشكلات، والتفاؤل.

إن الأطفال الموهوبين المحرومين، وخصوصاً الذكور يحتاجون إلى نماذج للتحصيل والإنجاز كما هي تُقدّم لجميع الأمريكيين الإفريقيين الذكور وكل الأكاديميات الإناث الأمريكيات من أصل إفريقي.

وإن المناهج – التسارعيّة والإثرائية – التـــي تركز على – الإبداع – مُهمّة لأنها تمثل تحدياً للطلاب الموهوبين المحرومين ويجب أن تتمَحور حول بيئة غنيّة بالحوافز الجاذبة، مُستعملةً مواد غير لفظية، ومُقدّمة مشروعات ومهمات مستقلة لمجموعات صغيرة.

وإن – التربية المهنية – يجب ألاّ تتضمن الخيارات المهنية والتحضير والإعداد المطلوب للمهنة فحسب وإنما تشتمل نماذج وأساليب الحياة، والأخلاق والقيم، والأهداف التـــي تصاحب مهناً مُتعدّدة. وإن وجود المرشدين كناصحين محترفين من خلفيات محرومة مشابهة يعتبر إحدى المكوّنات الهامة في برامج التربية المهنية. وإن الزيارات والإرشاد الجامعي موجود وقائم.

وفي دراسات حول فاعلية البرمجة للموهوبين للطلاب المحرومين تبين أن سمات محدّدة مثل: – مفهوم الذات العالي، – انضباط وضبط داخلي – ذاتي، – مكيافيلّية منخفضة: – الغاية تُبرر الوسيلة –، إن السمات السابقة ثبت ارتباطُها مع التحصيل والإنجاز العالي والتدعيم والتأثير المهم للبرمجة الخاصة بالموهوبين في الإثنيات السكّانية المتشعبة المتعدّدة. وإن ثمّة مشكلات تُعرقل وتعوق تطوير برامج الموهوبين في المناطق الريفية مثل: – الزيادة السكانية، – الميزانيات القليلة، – تدعيم قليل للكفاءات والأطر الإدارية.

وظهرت بعض الحلول مثل: – مشاركة أعضاء المجتمع المحلي واندماجهم، – الفهم المتزايد للموهوبية. – التعاون بين مراكز تعليمية متعددة وصغيرة، – مُستشارين مُتجوّلين، – أعضاء متطوّعين من المجتمع المحلي، – استعمال وسائل الاتصالات والإعلام.

## مصطلحات الفصل الثاني عشر

| إنكليزي | عربي |
|---|---|
| Achievement | إنجاز وتحصيل |
| Acquainted | معرفة وإحاطة |
| Adept | ماهرة |
| Adolescents | الشباب الفتيان - مراهقون |
| Adversely | معاكس/مخاصم |
| Adversities | مصائب/بلايا |
| Advocacy movement | حركة الدّفاع |
| Advocate | يدافعون عن |
| AGP: Project Academically Gifted P. | برنامج الموهوبين الأكاديميين |
| Alcohol | كحول - خُمور |
| Alienation | اغتراب |
| Ambiance | البيئة المتميزة |
| American | الحلم الأمريكي |
| Antecedents | السابقة |
| Approach | أسلوب |
| Avenue | طريق |
| Bank last | درجة ومستوى أخير |
| Base | مُتحيِّزة |
| Betray | خيانة/يخونون |
| Bilingual Program | برنامج اللغتين |
| Boring | الملَلْ |
| Born out | وُلدت |
| Bright | مُتوقّدة الذكاء |
| Build | يبني |
| Cacophonous | نشاز الأصوات |
| Calculus | حساب التفاضل والتكامل الرياضي |
| Career options | خيارات مهنيّة |
| Case study | دراسة الحالة |
| Caucasian | قوقازيون (من أصول بيضاء أوروبية) |
| Census | إحصاء سكّاني |
| Census Bureau | دائرة الإحصاء السّكاني |
| Channeled | يتغيّر مجراها |
| Chaotic | مشوّشة/مُضطربة |
| Chronic | مزمن |

| | |
|---|---|
| Circumstances | الظروف |
| Community Resources | مصادر المجتمع المحلي |
| Comparable | صالح للمقارنة |
| Competitors | المتنافسون |
| Compiled | جمعَ/ألّف |
| Conflict | أزمة/صدام – صدام |
| Consortium | اتحاد الهيئات |
| Contrast | العكس والنقيض |
| Contributed | ساهمت في |
| Controversial | خلافيّة |
| Convincing | مقنع |
| Counseling | الإرشاد |
| Counselor | مُرشد |
| Crack | مُخدّرات – تصدّعات وشروخات |
| Crayons | أقلام الرّسم |
| Crowded | مُزدحمة |
| Crush | تَسحَقْ |
| Cultural pluralists | دُعاة الحضارة الجماعية |
| Cut off | بتَر – اختصَرَ |
| Daring | جريء |
| Dead ends | طريق مسدود |
| De-Certification | إلغاء الرخصة |
| Decreased | انخفضَتْ |
| Defy | يرفض/يعارض |
| Devastating | مُدمّرة |
| Disadvantaged Gifted | الموهوبين المحرومين |
| Discrepancies | تناقصات/مخالفات – فجوات |
| Discriminatory | تفرقة عنصرية |
| Discriminatory (IQ) Testing | اختبارات الذكاء ذات التمييز العرقي |
| Disheveled | غير مُرتّبة |
| Distance learning | التعلم عن بُعد |
| Diverse | متعددة/متشعّبة |
| Dropped out | ترك المدرسة والتسرّب |
| Drugs | مُخدّرات |
| Dull | الاستيعاب الثقيل/الغبي |
| Dysfunctional | مضطربة وظائفياً |
| Effective | فعّالة |
| Effectiveness | فاعليّة |

| | |
|---|---|
| **Elitist** | مُميّز عن الآخرين |
| **Empathic** | مُتعاطف |
| **Environment** | بيئة |
| **Eroding** | الابتعاد عن |
| **Erupt** | تتفجّر - يثور |
| **Espoused** | استصَوبَ أيّد |
| **Estimate** | تُقدّر |
| **Ethnic** | الإثنية |
| **Ethnic race** | الإثنيّة - السلالية |
| **Evicted** | إخلاء من السكَنْ |
| **Exceedingly** | جداً للغاية |
| **Exclusion** | استبعاد وحذف |
| **Excursions** | رحلات - جولات |
| **Executive** | التنفيذي |
| **Exemplary student** | طالب نموذجي |
| **Existence** | الوجود |
| **Explicit** | بوضوح وصراحة |
| **Extracurricular activities** | نشاطات إضافية منهجيّة |
| **Facility** | سُهولة |
| **Failure** | إخفاق |
| **Family disorganizations** | الإضرابات العائلية |
| **Filthy** | قذرة برائحة كريهة |
| **Forum** | المُنتدى الشعبي |
| **Foster** | تحتضن/تنمّي |
| **Frustration** | إحباط |
| **Fulfilled** | متكاملين منجزين |
| **Funding** | تمويل |
| **Garbage** | النفايات |
| **GTP** | برنامج الموهوبين |
| **Head Star** | النجم الرئيسي |
| **Hinder** | تعوق/تؤخر |
| **Hostile** | عدائي |
| **Hygiene** | الصحّة |
| **Impede** | تعوق/تعرقل |
| **Impeding** | إعاقة |
| **Impressive** | مُثيرة للإعجاب |
| **Independence** | الاستقلالية |
| **Indicator** | مؤشّر |

| | |
|---|---|
| Inert | ساكنة/جامدة |
| Ingenious | أذكياء متفوقون |
| Inn city | مناطق مزدحمة وسط المدينة |
| Inquisitive | فضوليّة |
| Insurmountable | لا يمكن تذليلها وقهرها |
| Intact | سليمة من أي مرض أو خلل |
| Integration | الاندماج – الدّمج |
| Integration | الدّمج |
| Integration | الاندماج والتواصل |
| Intervals | مسافة زمنية فاصلة |
| Inventive spellings | تهجية ابتكاريّة |
| Items | بُنود |
| Itinerant | متجوّلون |
| Itinerant | مُتجولاً |
| Keynote | |
| Kinesthetic | الحركية |
| Lamented | رثَت لحال، انتحبَت |
| Legislation | التشريعات |
| Littered | مَفروشة |
| Longitudinal | طوليّة |
| Masks | قناع الوجه |
| Matriarchal family | أسرة برئاسة الأم |
| Maturity | النضج |
| Maximum | الحد الأقصى – الأعلى |
| Mean | نقطة الوسط بين متطرفين |
| Means | وسائل |
| Mentors | مُرشدون/ناصحون |
| Mentors | مرشدون/ناصحون |
| Middle class | الطبقة المتوسطة |
| Minorities | الأقلّيات |
| Minority | الأقلية |
| Modality | قناة |
| Modeling | صوغ/نمذجة |
| Monies | أموال |
| Monitor | مرشد/ناصح/وكيل معلم |
| Multitude | المتعدّدة |
| National | القومي/الوطني |
| Neglect | الإهمال |

| | |
|---|---|
| No gift wasted | لا خسارة للموهبة |
| Nomination | ترشيح – تزكية |
| Nominations | ترشيحات وتزكية |
| Notion | الرأي |
| Nurture | تُغذي/تُربي |
| Nurture | يُربي/يُغذي |
| Nutritional | التغذية |
| Oblivion | نسيان |
| Obscure | يُخفي ويحجب |
| Obscure | تحجُب |
| Offset | يُوازن – يُعادل |
| Outlet | مخرج |
| Outset | البداية |
| Outstanding | مُتميّز |
| Overlook | يَغفلون |
| Pains | الآلام |
| Pairs | زوجان |
| Paradigm | نموذج |
| Paradigms | أمثلة/نماذج/أنماط |
| Paradoxically | التناقص الظاهري |
| Parallel | مُواز/مطابق |
| Parent support | تأييد أولياء الأمور |
| Parental | مُزمن منذ الولادة |
| Paucity | نُدرة – قلّة |
| Paucity | قلّة وندرة |
| Perpetuated | مُستمرة |
| Phone calls | اتصالات هاتفيّة |
| Plagued | تصطدم/تُغلق |
| Post-secondary | ما بعد المرحلة الثانوية |
| Precedence | أولوية/أسبقيّة |
| Predominantly | الأغلبية |
| Productive | منتجين |
| Productivity | الإنتاجية |
| Professional | مُحترف/مُتخصّص |
| Promising | واعدة |
| Quota | حصّة/سهم |
| Quota systems | أنظمة الحصص |
| Radical | المتطرّفة |

| | |
|---|---|
| Rebelliousness | المشاكسة والتمرّد |
| Reek | تفوح رائحة |
| Reinforcement | تقوية – تدعيم |
| Remediation | علاج |
| Resilience | قدرة على مقاومة الضغوط |
| Resilient | المقاومون للضغط |
| Respite | تأجيل – إمهال |
| Road blocks | عقبات الطريق والحواجز |
| Role model | القُدوة الصالحة |
| Role model | النموذج – القدوة الحديثة |
| Rots | عفونات |
| Rural | ريفي |
| Rural | الريفيّة |
| Sample | عيّنة |
| Scattered | مُبعثرة |
| Scene | المشهد |
| Scholarship | منحة دراسيّة |
| Self concept | مفهوم الذات |
| Self esteem | اعتبار الذات |
| Self-sufficiency | الاكتفاء الذاتي |
| Seminars | حلقات بحث |
| Shelters | مَساكن |
| Sibling | أخوة وأخوات |
| Siblings | أخوة وأخوات |
| Skilled | ماهرة |
| Smart | الذكي |
| Snobbish | مُتعالٍ، مُتغطرس |
| Space | فضاء |
| Spare time | وقت الفراغ |
| Sparse | مُتفرّقة |
| Spatial separation | العُزلة المكانية |
| Special needs | الاحتياجات الخاصة |
| Sponsorship | تبنٍّ |
| Squalid | الوساخة والقذارة |
| Stalk | تماثل – تتشابه |
| Stems | تنبع |
| Stress | اكتئاب وضيق |

| | |
|---|---|
| Substantiated | أثبتت - أكّدت |
| Subtle | مناسبة، ذكيّة |
| Success | نجاح |
| Suppressed | مقموعة/مكبوتة |
| Surcease | توقيفاً ومخرجاً |
| Survival | البقاء |
| Suspect | مُشتبهاً به |
| Synergy program | البرنامج التعاوني |
| Taxed | يدفعون الضريبة |
| Tenacious spirit | الروح المتماسكة الصامدة |
| The School Band | الفرقة الموسيقيّة المدرسيّة |
| Token tuition | أقساط طفيفة ورسوم رمزيّة |
| Too soon | من المُبكر |
| Tutoring | جولات تعليمية |
| Uncovered | كشفت |
| Under achievement | التحصيل المتدنّي |
| Undereducated | أقل تعليماً وثقافة |
| Underline | تضع خطاً |
| Undermined | يهدم، يُقوّض |
| Underscore | ركّزوا على - أكّدوا |
| Unforgiving | غير مُتسامحة |
| Urban | حضَري/بالمدينة |
| Urban | الحضريّة |
| Urine | البَول |
| Valedictorians | المتخرجون الأوائل |
| Verbally | لفظياً |
| Vermin | حشرات وديدان |
| Visual | بصرية |
| Vulnerable | مُعرّضة للنقد |
| Wholesale | بالجُملة |
| Written reports | تقارير مكتوبة |

# التحصيل المتدني

## التشخيص والمعالجة

## UNDERACHIEVEMENT

### DIAGNOSIS AND TREATMENT

*"إن الطاقات الكامنة – غير المستعملة – هي كارثة وخسارة على المستويين الشخصي والسياسي في المجتمع".*

جيمس غالاغهر James Gallagher (1991)

إن الطفل الموهوب، ذو التحصيل المتدنـــي يصيب المجتمع بخسارة أعظم مصدر لطاقاته الكامنة، ولا تستخدم مواهبه في طرق منتجة ومثمرة على الرغم من قدرته في التحصيل والإنجاز العاليين ومساهمته المتميزة والمجدية وتبين الإحصائيات أن نصف الموهوبين من الأطفال لا يؤدون التحصيل والإنجاز الذي تختزنه طاقاتهم وقُدراتهم في المدارس: (اللجنة القومية – الوطنية للامتياز في التربية 1983). لقد أظهرت دراسات مشكلة التسرّب بين 10% و 20% من الطلاب الذين لم يتخرجوا من المدارس هم في هامش الموهوبين؛ (ليجوي، وشور 1981، نيكويست 1991، وايت مور 1980 Lajoie, Chore, Nyquist 1973, and Whitmore).

أمّا (ريتشير1991 Richert ) فهو على قناعة أن تلك الأرقام الإحصائية الكبيرة للمتسرّبين من المدارس هي أقل من الحقيقة للتدنـــي التحصيلي لأن الإحصائيات لم تتضمّن الطلاب ذوي التحصيل المتدنـــي الذين لم يتم تحديدهم والتعرّف إليهم، لأن اختبارات الذكاء هي المعيار الأُحادي في تصنيف الطلاب وفرزهم.

وإن نـــتائج اختـــبار الذكاء – حتى الفردية منها للطلبة – هي بشكل مُتكرر تنخفض بالنمط التحصيلي المتدني. وإن من الصعوبة بمكان قياس حجم المشكلة ومداها ومع ذلك فهي كبيرة. ونظرا لإدراك القدرات الخاصة للطفل – التلميذ؛ فإن اللا إنـــتاجية أي: التـــبديد وهدر الإمكانات – تشكل إحباطاً عند أولياء الأمور؛ والمدرّسين، وحتى عند الطفل نفسه. وعلى أية حال؛ إذا كان نمط /التحصيل المتدني/ يمكن وضعه بشكل معاكس أي: تحصيل مُرتفع، فإن الطفل يمكنه إحراز نجاح وتقدّم – غير اعتيادي – في اكتساب المهارة والحصول على نتائج مُثمرة وإيجابية في عمله ودراسته. ومن خلال نظرة للخلفية التاريخية للتحصيل المتدنـــي أو تدنـــي تحصيل الطفل، تبين أن مدى التغيير الإيجابـــي الذي يمكن إحداثه بعد – التدخل – عادة يمكن أن يُحـــدث نتائج مُدهشة. وإن الحافز المُتميّز، للأداء العالي، والإنجاز التحصيلي الفائق هو الوجه الثاني؛ للتحصيل المتدنـــي وكأن المشكلة – عُملة نقدية ذات وَجهين (ريم 1991 Rimm).

## نظرة عامة

إن هذا الفصل سيُراجع الخصائص والسمات والأسباب، والديناميات المرتبطة بالتحصيل المتدني، وبجانب ذلك؛ الاستراتيجية التـــي تعكس حالة – الأعراض المرضية – المُكلفة الباهظة لتلك المشكلة: التحصيل المتدني.

## تعريف التحصيل المتدنـــي وتحديده

إن اصطلاح – التحصيل المتدنـــي – يُعرّف بأنه – شرخ وفجوة وتناقض بينَ أداء الطفل الدراسي المدرسي؛ والطاقة المختزنة لقدراته الفعلية مثل: – الذكاء، الإنجاز، نتائج الإبداع أو بيانات الملاحظة – وبالرغم من أن دراسات كثيرة كانت تستعمل تعاريف تقنيّة، فإن – التناقص والفجوة – بين الطاقات الكامنة؛ والإنتاجية الفعلية تبدو وكأنها جزء للتعاريف كافة، ( ريتشيرت 1991).

### نتائج الاختبارات

إن المرجع الرئيسي والأساس للقدرات الفعلية للطالب هو: نتائج الاختبارات، وبالرغم من الأخطاء والمشكلات المناوبة للاختبارات، وبالرغم من عدم الثبات في مصداقية الاختبار والمقياس؛ والأخطاء؛ وبالرغم من التحيّزات التـــي يجب إعادة النظر فيها والمرتبطة بالنتائج المنخفضة والضعيفة للاختبارات، فإن من الظاهر بوضوح أن الأطفال كما يبدو، لا يستطيعون الحصول على نتائج عالية مُتميّزة عن – طريق المصادفة –. إن مجرد أخذ الاختبار وإجراءه وإجابته فقط لا تستطيع حساب النتائج التـــي تُسقط نقطتين أو أكثر في الانحراف المعياري فوق المتوسط أي فوق: 79. وعلى غير المعتاد، فإنّ النتائج العالية، سواء كانت في اختبارات الذكاء أو التحصيل والإنجاز أو في اختبارات الإبداع أو غيرها.. تُشير إلى – قدرات خاصة ومهارات غير واضحة في تحصيل الطالب المتدنـــي في عمله المدرسي الاعتيادي.

### نتائج اختبارات الذكاء

إذا تمّ تحديد الطفل على أنه – موهوب – حتى ولو كان من خلال معيار أُحادي ليس غير، وهو اختبار الذكاء، فإن هناك حاجة لمقارنة أداء الطفل العملي المدرسي مع أدائه المتوقع في اختبارات الذكاء. وهناك مفاهيم إحصائية مُتعددة تُستعمل لمثل هذا النوع من المقارنات، وتحديداً النتائج المعادلة للصف، العمر العقلي للطفل؛ والنسب المئوية؛ مثال: – طفل في الصف الثالث، عمره الزمنـــي 8 سنوات و6 شهور يمكن أن ينال في معدلات الذكاء نسبة عالية تصل إلى ما يعادل 10 سنوات وشهرين في – عمر عقلي– ومستواه في أدائه الدراسي – المدرسي يتراوح من 4-5 في مستوى الصفوف. وهذه المؤشرات المرتكزة إلى معايير إحصائية هي كافية ومُقنعة لتحديد – التدنـــي التحصيلي – بشكل وظيفي، وتحديد أولئك الطلبة الذين يحتاجون للمساعدة.

وعلى أية حال، فاستعمال اختبار الذكاء فقط والمتداول حالياً يتعرّض للهبوط والتّراجع بسبب عوامل عديدة منها: – ضعف الحافز عند الطالب المفحوص، التوتر النفسي المُصاحب للاختبار وإجراءاته، الاتجاهات السلبية نحو عملية الاختبار، الانقطاع الطويل عن المدرسة أو الدراسة، وغيرها... وإن – النتائج المبكرة السابقة – لمستويات الطالب تعطي المُربين يقظة وإنذاراً حول طاقاته الكامنة الفعليّة.

إن الغَلط المتكرر أو الخطأ في تحديد الطلبة ذوي التحصيل المتدنـــي هو استعمال رقم ثابت لشهور أو سنوات تحت

مستوى الصف كعيار للتحصيل المتدني، مثال: - الأطفال ذوو المستوى الدراسي للصف الأول؛ والذين هم 6 شهور تحت مستوى تحصيلهم المُتوقع سوف يبرز مزيداً من سلسلة من مشكلات التحصيل المتدني، (أكثر من) تلاميذ الصف الثامن أداؤهم الدراسي - سنة تحت المستوى المُتوقع -. وللأطفال الأصغر ستة شهور قد يُمثّلون 50% وراء ما كان متوقعاً منهم وما يجب أن يكون أداؤهم، وللتلاميذ في الصف الثامن سنة واحدة يمثّلون فقط 12,5% وراء الأداء المتوقّع. والمشكلة الأساسية في استعمال رقم محدد من الشهور هي أن الأطفال الصغار الذين لديهم مشكلات في التحصيل المتدنـــي يمكن تكرار النظر في حالتهم وإعادته، لوجود فجوة وخلل بين: الأداء الفعلي للطلبة، والأداء المتوقّع منهم، والفجوة ليست واسعة جداً كما يتصور بعضهم في سياق الشهور الفعلية، رغم أن المشكلة جديّة وقائمة، وذلك لأن المشكلة يمكن معالجتها إذا تمكن الأساتذة أو المربّون من القيام - بتشخيص مُبكر - لها. ومن الأمور الشائعة والعامة أن يتم تحديد ذلك الخطأ الحادث: (ريم 1995, 1986).

## نتائج اختبارات التحصيل والإنجاز

إن الكثير من المدارس لا تُطبق - اختبارات ذكاء جماعية - ولكن تطبق بشكل روتينـــي اختبارات تحصيل وإنجاز - مُقنّنة - أو من - إعداد الأساتذة -. وهذه الاختبارات تحدد مستوى أداء الطالب وما أمكنه من تحصيل بنجاح. ولتقييم التحصيل المتدنـــي يمكن للأستاذ إجراء مقارنة بين: - الأداء المدرسي الفعلي للطالب: نوعية التقارير؛ المشروعات، الوظائف، القراءة والرياضيات، المشاركة الصفيّة.. مع: اختبارات التحصيل والإنجاز. وتؤكد المربية: (سيلفيا ريم) أن أنماط التراجع المستمر في اختبارات التحصيل الجماعية ونتائجها هي - مؤشر مُؤكد - لوجود تحصيل متدنٍ.

## نتائج اختبارات الإبداع

إن النتائج العالية في اختبارات التفكير الإبداعي المتشعب - المُتعدد الأبعاد - TTCT للمربـــي (توارنس Torrance 1966)، والاستبيانات الخاصة بالشخصية الإبداعية: مثل GIFT و GIFFI (ريم 1976 وديفيز Davis 1983) كلُها تُشير وتؤكد بقوة: أن لدى الطفل موهبة في التفكير الإبداعي، والإنتاجي. وعلى أية حال؛ فقد تبين أن: النتائج العالية في الاختبارات الإبداعيّة لا تؤكد وجود تحصيلٍ عالٍ بالضرورة عند الطالب. وعلى العكس من ذلك؛ فثمّة سمات تطبع شخصية الموهوب من منظار الخصائص الإبداعية مثل: - عدم الخضوع أو التبعيّة، معارضة سيطرة المعلمين والرؤساء وسلطتهم، الانفعالية والتحريض، اللا مبالاة بالقواعد والنظام والتقاليد العامة. وقد سبّبت تلك الخصائص للمُبدعين - صعاباً ومُشكلات - في تحصيلهم في إطار الصفوف وتكوينها (ديفيز 1992). وإن بعض الطلاب ذوي الإبداع العالي المتميّز لديهم شخصية دِراميّة وتحصيل متدنٍ؛ وشخصيّتهم وأسلوب تفكيرهم معرضان لدرجة من الخلل والارتباك يمنعاهم من الحصول على النجاح في صفوفهم. وأكدت (ريم 1987 ,1995) أن الطلبة المُبدعين ذوي التحصيل المتدنـــي يحدّدون هويتهم وحرصهم على التفكير والاختلاف عن العاديين يجعلانهم يمتنعون من الوصول للتحصيل المتوقّع منهم ويُقلّل من - جهودهم الصفيّة دراسياً -. وقد وجدت المربية (ريم) بين الطلبة ذوي التحصيل المتدنـــي القادمين إلى عيادتها، أنماطاً تقليدية تصل معدلاتهم من 98-99 في استبيانات الموهوبين بنوعيها: GIFT and GIFFI وما تحت معدل الـــ 10 في مقياس تحديد التحصيل والإنجاز؛ (ريم 1986) AIM وإيـــم هو استبيان مُحدّد يملؤه أولياء الأمور لوصف أنماط الإنجاز والتحصيل، مع نتائج متدنيّة وممثّلة لتدنـــي التحصيل، (ريم 1995)؛ وثمّة طلاب موهوبون آخرون، يُطبّقون مواهبهم المتميّزة في الصفوف المدرسية؛ ومشروعاتها، ومتطلباتها، ويحقّقون في

مستوى الطلاب، نتائج أعلى في اختبار الذكاء؛ (جيتـــزيل، وجاكسون Getzels and Jackson 1962).

والأطفال ذوو النتائج العالية في اختبارات الإبداع؛ تصل معدلات ذكائهم في بعض الحالات بين 110-130 وما فوق؛ ولديهم إمكانات كامنة عالية لإنتاج أعمال إبداعي: (ريم 1987)، (رينـــزولّي، ورايز Renzulli and Reis 1991, 1985) وإذا وصلت نتائج التلاميذ في هذا المستوى، إلى حد غير مُنتج في المدرسة فإن من الواجب تصنيفهم في عداد الطلبة ذوي التحصيل المتدني، بالرغم من أن ذكاءهم ومستوى التحصيل والإنجاز عندهم ونتائج اختباراتهم ليست في مدى التفوق والموهبة.

**الملاحظة**

إن بعض الطلاب الموهوبين لا يُحرزون نتائج مقبولة في الاختبارات كافةً بسبب عادات متدنيّة ضعيفة لم يتعوّدوها عند إجراء الاختبارات؛ مثال: – الطلبة عند إجراء الاختبار ليسوا على درجة مُناسبة من التحفيز والإثارة للاستجابة مع مقتضيات الاختيار والإعداد له. وفي (الاختبارات الجماعية) قد يجيب بعض الطلاب عن الأسئلة – بطريقة عشوائية –. وفي الاختبارات – الفردية – يخافون من الوقوع في الأخطاء مما يؤثر في – مصداقية الإجابات – سلبياً؛ ويتجنّبون الإجابة عن العديد من الأسئلة؛ ما لم يكونوا على يقين من الإجابة الصحيحة. وإن "الملاحظة" من المُعلمين والآباء تشكّل القاعدة الوحيدة لتحديد أولئك الطلبة الموهوبين وتصنيفهم. وقد توجد براهين قليلة أو لا توجد مطلقاً لموضوعيّة ذلك التصنيف والتحديد للموهوبين من خلال الملاحظة.

إن الأساتذة بإمكانهم ملاحظة أنماط سلوك الطلاب في الصف؛ وإبداء الرأي حول أدائهم وحول المفردات؛ ويقترحون أن الطلبة لديهم – طاقات كامنة – عقليّة؛ وفنيّة، وإبداعية أكثر مما يُظهرون في صفوفهم المدرسية. ويستطيع الأساتذة ملاحظة تلك الأنماط السلوكية حين يكون لديهم معرفة كافية بخصائص الموهوبين وسماتهم. وعلى الأساتذة أن يكونوا منفتحي العقل لإمكانية اكتشاف الموهوبية والمواهب عند الأطفال الذين تمّ تصنيفهم – بعنوان متوسط عادي وما تحت الوسط –. *وإن الكثير من أولئك الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـــي لم يُكتشفوا حتى الآن.*

وإن كشوف التقييم ومقاييس المعايير لبرامج الموهوبين لم تتضمّن سمات وخصائص الموهوبين ذوي التحصيل المتدني. وقد اكتشف المربـــي (هول Hall 1983) في دراسته: أن الأساتذة وجدوا في تحديدهم وتصنيفهم – أربعة طلاب – وُصفوا بأنهم – تحت الوسط – مع أن نسبة ذكائهم كانت فوق 130.

فالطالب – A – أبدى اعتذارات لعدم أدائه واجبات دراسية ومشروعات، و لم يقُم بإظهار اهتمام بالأشياء، وكان سلبياً واتكاليّاً في اعتماده على الآخرين.

أما الطالب – B – فلم تكن لديه قدرة للتواصل الإنسانـــي مع الآخرين، ولا يؤدي عمله المدرسي، ويحب إلقاء النوادر، والفكاهات.

وأما الطالب – C – يُكثر من الكلام ثرثرةً، ولا يُصغي إلى الآخرين؛ ويُضيع الكثير من الوقت.

والطالب – D – غير ناضج؛ هادئ؛ انسحابي؛ ولديه اهتمامات قصيرة الأمد.

وإن الأساتذة العارفين بسمات الموهوبين؛ وذوي التدنـــي التحصيلي يستطيعون تحديد ذوي التحصيل المتدنـــي والتعرّف إليهم وإعطاء ملاحظات هامة عن سلوكهم وخصائصهم.

وإن أولياء الأمور أيضاً، هم في موقع مُتميز لملاحظة المواهب، والطاقات لأولادهم الموهوبين، حتى ولو كان أولئك

الأولاد من ذوي التحصيل المتدني. وإن من الملاحظ أن الأساتذة، ومديري المدارس يشعرون بعدم الراحة والتهديد من الآباء الذين يُصرّون دوماً على أن ابنهم موهوب ومُتفوق. وآباء من هذا النوع غالباً ما يوصفون بأنهم مدافعون ضيّقوا الصدر. وإنّ على المربين أن يؤكدوا لأولئك الآباء أنّ إحساسهم يؤخذ بعين الاعتبار والاهتمام؛ إذا استطاعوا البرهان أن أولادهم من الموهوبين ذوي التفوّق. وإن المواد القصيرة الممتعة ذات الطابع الفكاهي والرّوائي، القصَصي تبدو مُقنعة، وإن اختبارات إضافية في الحقيقة تُدعم ملاحظات أولياء الأمور. وإذا كانت المواد الروائية القصصية لم تعكس نوعاً من الموهوبية فإن الأستاذ أو مدير المدرسة يستطيع التوضيح والسبب في أن ذلك السلوك للأطفال لا يدل على الموهبة بمقارنة ذلك السلوك مع السلوك النّمطي للأطفال ذوي المواهب العالية.

وإن ملاحظات أولياء الأمور بأن الطفل يقوم بجهود قليلة للمهمّات الدراسية يوضح التحصيل المتدنـــي على الرغم من أن درجات الطالب المدرسية جيدة نسبياً. وإذا حصل الطالب على تقديرات مدرسية جيدة دون أن يبذل مَجهوداً دراسياً فذلك يشير إلى أن المنهج الدراسي ليس قادراً على التحدي الكافي ويصنّف الطلبة بأنهم من ذوي التحصيل الضعيف المتدني. وتؤكد المربية (ريم) أن أولئك الطلبة لم يُهيّؤوا للتكيّف مع المناهج ذات التحدّي ومع المنافسة حين تواجه الطلاب 1995.

## نتائج اختبارات التحصيل المتدنّي

لقد تمكن المربّون من تطوير – ثلاثة اختبارات – لتحديد العَرَض المرَضي الذي يطلق عليه ظاهرة – التحصيل المتدنـــي – (ريم AIM Achievement Identification Measure 1986) مقياس تحديد التحصيل، مقياس تحديد التحصيل الجماعي: (ريم Group Achievement Identification Measure (GAIM 1987 وهو استبيان ذاتـــي للطلاب بين الصفوف: 5-12، مقياس تحديد التحصيل لملاحظة الأستاذ: (ريم AIM 1988) To: Measure-Teacher Observation Achievement Identification وهو أداة ملاحظة للأستاذ، للاستعمال في الصفوف: 1-12؛ وارتبطت تلك الاستبيانات إحصائياً ومعيارياً مع الشريحة السكانية للطلبة بمصداقيّة عالية موثوقة: (r): ر= 0,89، 0,90 و 0,97 لاختبارات: .AIM and GAIM and AIM TO إن كل الأدوات التقييمية تعطي نتائج تفيد في مقارنة كل طالب – مع المعيار – المرتكز على السمات والخصائص المرتبطة بالتحصيل العالي. وإن المقاييس الفرعية للنتائج يراها القارئ في الجدول القادم: (13-1). والتـــي تُعطي معلومات عن نوعيات المشكلات التـــي تعكسها شرائح الطلاب. وإن دليل الإرشادات المرافق للاختبارات يقدم توضيحات لتفسير النتائج وتعليلها وإن الاختبارات السابقة المذكورة باللغتين العربية والإنكليزية هي من أفضل الأدوات لتقييم وتحديد حالة الأطفال الذين يتشكّك الأساتذة وأولياء الأمور بحالة التدنـــي التحصيلي عندهم.

ويمكن استعمال الاختبارات لتحديد ذوي التحصيل المتدنـــي من الأطفال الموهوبين الموجودين في أحد البرامج الحاليّة. وتلعب تلك الاختبارات دور التعرية والكشف عن الموهوبين ذوي التحصيل المتدني؛ والذين تُظلّل وجوههم قُدرات مُتميزة عالية وتُخفي وراءها مشكلات فعلية ستظهر فيما بعد، إذا لم يتم مُعالجتها أو منعها.

## سمات الأطفال الموهوبين ذوي التحصيل المتدني

حدّدت دراسات خصائص الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـــي وسماتهم؛ وقد قامت المربية (جوان وايت مور J. Whitmore 1980) بتلخيص أبرز السمات بكشف لذوي التحصيل الدراسي المنخفض الضعيف في الجدول (13-2). وبنهاية

كل عبارة احتمال وضع إشارة بجانبها حين تكون العبارة صفة ذات دلالة للطالب المتدنـــي تحصيلياً؛ وإذا تم وضع – عشر إشارات أو أكثر بجانب العبارات العشرين – فقد اقترحت المربية (جوان وايت مور) تقييماً إضافياً لحالة ذلك الطالب – كمتدنٍ تحصيلياً –.

**الجدول (13-1): نتائج الاختبارات الفرعية لتحديد التحصيل المتدني**

---

**المنافسة**

طلاب النتائج العالية يتمتعون بالمنافسة سواءً كانت النتائج خسارةً أم كسباً ونجاحاً؛ ولدى أولئك الطلبة روح رياضيّة، ويتعاملون مع الإنجازات بلياقة ولطف؛ ولا يستسلمون بسهولة.

**الشخصية**

طلاب النتائج العالية لديهم روح المسؤولية في البيت والعمل المدرسي؛ لديهم شخصية مُنظمة، ويقومون بالنشاطات حتى نهايتها لديهم عادات دراسية جيّدة؛ ويفهمون أن جُهودهم مرتبطة بدرجات تحصيلهم الدراسي وتقديراته.

**التواصل والاتصالات للتحصيل والإنجاز**

الطلاب والأطفال ذوو النتائج العالية؛ يستلمون رسائل واضحة ومُتسقة من الآباء حول أهمية التعلم والدرجات الجيّدة، وإن آباءهم يرسلون مشاعر إيجابية حول الخبرات المدرسية والدراسية لأولادهم. وهناك تنسيق وثبات وتسلسل منطقي بين رسائل الأب والأم نحو التحصيل والإنجاز.

**الاستقلالية/الاتكالية**

إن الطلبة ذوي النتائج العالية لديهم شخصية مُستقلّة ويفهمون العلاقات بين الجهود والنتائج، وهم قادرون على المشاركة بالانتباه والتركيز في البيت وفي الصفوف المدرسية.

**الاحترام/السلطة والسيطرة**

إن لدى طلاب النتائج العالية مستوىً عالياً من الاحترام للآباء والأساتذة؛ ولديهم انضباط سلوكي في البيت والمدرسة؛ وهم يُثمّنون التربية والتعليم؛ وهم ليسوا بالضرورة ذوي نزعة تسلّطيّة.

---

ومن الصفات ذات القاسم المشترك الأعظم بين الكثير من الموهوبين ذوي التحصيل المتدني: التدنّي: في تقدير الذات واحترامها (فاين، وبايتس Fine and Pitts 1980، ريم وجوان وايت مور 1980). وإن أولئك الطلاب لا يعتقدون أنهم ينجزون ما تتوقع منهم العائلة أو الأساتذة أو ما يتوقعون من أنفسهم. وترى (ريم 1987)، أن التدنـــي في تقدير الذات واحترامها، قد يكون عائداً إلى تلك الضغوط التـــي تأتـــي من التوقعات العالية من الأهل والمعلمين في تحصيلهم. (ريم 1987، آديرهولت – إيليوت Adderholdt-Elliot 1989).

ويرتبط بالتدنـــي في تقدير الذات واحترامها، سمة الضبط الشخصي المتدني، في حياتهم (ريم 1995). وإذا فشلوا في مُهمّة أو عمل فإنهم يُرجعون فشلهم إلى عدم وجود قدرة مُعيّنة، وإذا نجحوا فإنهم ينسبون ذلك النجاح إلى الحظ. وقد يقبلون تحمّل المسؤولية الشخصية للفشل ولكنهم لا يقبلون مسؤولية النجاح.

وإن عملية مرجعية نسب صفة لسبب مُحدد – كنسبة التحصيل والإنجاز التربوي إلى مفهوم (سيليغمان Seligman 1975) عن عجز المتعلّم. وإذا لم يَرَ الطفل العلاقة بين الجهود، والنتائج، فإنه عموماً في أكثر الأحوال لا يبذل مجهوداً ليحقق الإنجاز والتحصيل المأمول، وهذه الســـمة تكاد تنطبق على الأكثرية من الموهوبين ذوي التحصيل المتدني. أما المربي: (واينر Weiner 1985) فقد أكّد أن أداء الطفل الدراسي يتوقّف على المرجعية التـــي ينسب بها ذلك الطفل إلى مستوى أدائه ونوعه؛ هل

يعود الأداء والنجاح فيه أو التدنـــي التحصيلي إلى – القُدرة – أو إلى صعوبة المهمّة الدراسية أو غيرها – أو إلى – الحظ –؟ وإن إعادة المرجعية والسببية في ربط التحصيل العالي أو المتدنـــي والنجاح بسبب – المجهود – يزيد المجهود ويُدعمه ويُعزّزه عند الطالب. بينما ربط النجاح أو الإخفاق بالحظ أو سهولة الدراسة أو المهمّة لا يزيد شيئاً في الأداء أو المجهود للطالب. (لافون، جنكينز، فريدمان، وتوليف صَن Lafoon, Jenkins, Friedan and Tollefson 1989) أن الموهوبين من ذوي التحصيل المتدنـــي يسنبون نجاحاتهم إلى – القدرة – وينسبون فشلهم إلى – الحظ السيئ – وعوامل ومؤثرات خارجية أكثر مما قام به المتدنون تحصيلياً. وقد أوصى مؤلفوا الكتاب بالمثابرة، والتشجيع والتعلّم من الفشل والإخفاق واعتبارها استراتيجيات لإعادة تدريب الطالب نحو نجاح تحصيلي وإنجاز أفضل.

**الجدول (2-13): استبيان التعرف على الموهوبين ذوي التحصيل المتدني**

لاحظ الطفل واتصل به لمدة أسبوعين لتتأكّد إذا كانت السمات التالية موجودة لديه – فإذا ما أظهر عشر سمات أو أكثر – بما فيها الموسومة بالأنجم الصغيرة* – فإنه عندئذ يُصنّف من ذوي التحصيل المتدنـــي . ويوصي المربون أيضاً بتطبيق اختبار ستانفورد بينيه واختبار ويكسلر للأطفال للتأكد من أن الطالب ذا التحصيل المتدنـــي هو من – الموهوبين.

____ * أداء ضعيف في الاختبارات

____ * إنجاز وتحصيل تحت مستوى صف الطالب، وتحت التوقّعات، في مهارة أو أكثر من المهارات كالقراءة أو الفنون أو اللغة أو الرياضيات

____ * الأداء اليومي غير مُستكمل وضعيف ومتكرر وكل أداء آخر ضعيف

____ * استيعاب عالٍ، وتذكر بالذاكرة واستعادة المفاهيم حين يكون عند الطالب اهتمام وحافز

____ * فجوة واسعة بين المستوى النوعي للأداء اللفظي والأداء الكتابي

____ كمية واسعة من المعرفة المتميّزة والخبرات في الحقائق المعرفية

____ حيوية كبيرة في التخيل والإبداع

____ عدم قناعة متواصلة مستمرة بالتحصيل والإنجاز، حتى في الفنون

____ تجنّب نشاطات جديدة لمنع الأداء غير المُستكمل والناقص

____ إظهار مُبادرات لمتابعة مشروعات ذات اختيار شخصي

____ * اهتمامات واسعة وعريضة وخبرات اجتماعية مُحتملة في الدراسات والبحوث

____ * براهين واضحة لاحترام الذات المتدنـــي وميول للانسحاب أو العدوانية في الصفوف

____ لا يتفاعل مع المجموعات بأي حجم بشكل مُريح أو شكل بنّاء

____ إظهار حساسية مُرهفة وشفافية، نحو الذات، ونحو الآخرين، ونحو الحياة عموماً

____ يضع توقعات غير واقعية – الأهداف عالية جداً أو مُتدنيّة جداً

____ لا يحب التطبيقات؛ والحفظ عن ظهر قلب – الببّغاوي

____ سريع التشتت الذهنـــي والإلهاء وغير قادر على التركيز في الجهود والمهمّات

____ يشعر باللا مبالاة نحو المدرسة ولديه اتجاهات سلبية

____ يعارض اتجاهات الأستاذ لضبط الصف والنظام

____ لديه صعوبات في علاقاته مع الرفاق والأقران؛ ولديه صداقات قليلة

هذا الجدول مُقتبس من المربية: (جوان وايت مور 1980) كتاب: الأزمة والتحصيل المتدني، بوسطن/شركة الطباعة والنشر – آلين بيكون – وأعيد الطبع بموافقة دار النشر.

إن – تقدير الذات المتدنـــي – يقود الطالب ذا التحصيل المتدنـــي إلى أنماط سلوكيّة انسحابية وتجنّبية؛ غير مُنتجة في المدرسة وفي البيت. وثمة سماتٌ ثانوية للتحصيل المتدنـــي (وايت مور 1980)؛ مثال: – إن المتدنـــي تحصيلياً يتجنّب القيام بأداء مُثمر ومُنتج؛ من خلال التأكيد أن المدرسة ليست ذات غاية مُحدّدة بالنسبة له، – المتدنـــي تحصيلياً يرى أنه لا ضرورة أن يدرس موادّ ليس لها فائدة واستعمالات تطبيقية في الحياة العمليّة؛ ومع ذلك يردد أنه مهتم بالتعلم وأنه مستعدٌ للأداء الجيّد. وإن هذا السلوك التجنّبـــي – الانسحابـــي للطلبة ذوي التحصيل المتدنـــي يشكل مِظلّة حماية لهم من الاعتراف والإقرار بضعف ثقتهم بأنفسهم، والأسوأ من ذلك؛ خوفهم من غياب القدرة في مجال مُحدّد فإذا درسوا فإنهم يخشون من أن احتمالات القصور لديهم تصبح مؤكدة في مواد معينة، بنظرهم وبنظر الآخرين ذوي الأهمية. وإذا لم يدرسوا؛ فإنهم يستعملون ذلك – كتبرير عقلي – كسبب للفشل، وبذلك يحمون شُعورهم في – القيمة الذاتية – (كوفينغتون، بيري 1976، فاين، بايتس 1980، وريم 1995). وثمة أمثلة شائعة يستخدمها أولئك الطلبة كوسائل دفاعية وأعذار وتظهر في الشكل (13-1).

وثمة سلوكات تجنّبية دفاعية إضافية تعمل بطريقة مُشابهة لحماية الطلاب ذوي التحصيل المتدنـــي وتتضمن اهتمامات شديدة أو قيادة في النشاطات داخل المدرسة وخارجها؛ والتـــي هي أقل تهديداً؛ ومن خلال النشاطات يشعر الطلبة أنهم رابحون ومُنتصرون. والنجاح في تلك النشاطات هو البديل الذي يُعوّض الفشل والإخفاق الأكاديمي.

التمرد ضد السلطة وتحديداً – سلطة المدرسة وهي وسيلة لحماية ذوي التحصيل المتدنـــي لأنفسهم. وإن الطالب يبدو متلهفاً لإخبار الأساتذة أو مدير المدرسة أو حتى إدارة المنطقة التعليميّة كيف يجب عليهم إدارة المدرسة. فانتقاده للمدرسة يساعده في تجنب مسؤوليته في القصور فيلجأ إلى إلقاء اللوم على النظام إضافة إلى أن التوقعات حول تدنـــي درجاته وتحصيله – على الرغم من وضوحها – تساعده أيضاً كجهاز دفاعي. فإذا توقّع المتدنـــي تحصيلياً تقديرات منخفضة في التحصيل فإنه يقلّل المجازفة التـــي تقود إلى الفشل، وعلينا أن نلاحظ أن الأهداف المتدنيّة لدى ذوي التحصيل المتدنـــي مُرتبطة عموماً بالنظرة الضعيفة للذات والثقة المتدنيّة بالنفس.

وعلى العكس مما سبق؛ فإن الطلبة ذوي التحصيل العالي؛ يضعون لأنفسهم – أهدافاً واقعيّة – مُمكنة التحقيق والإنجاز – وإن الإخفاقات والفشل تُستخدم بشكل بنّاء لتُشير إلى أن نقاط الضعف تحتاج إلى انتباه للمعالجة والتصحيح.

أما الشعور – بالكمَال – فيُمثل شكلاً مختلفاً كوسيلة من الوسائل الدّفاعية – وبما أن – الكمال – لا يمكن تحقيقه فإنه يُقدّم للطالب عُذراً دفاعياً للأداء المتدنـــي في التحصيل. مثال: – يمكن للطلاب أن يتباهوا ويفتخروا بأن لديهم أهدافاً عالية أكثر من معظم الناس العاديين؛ وهذا لا يمكّنهم من تحقيق النجاح دائماً. وكأنهم بذلك يُبرّرون الفشل بطريقة عقلانية ولا يحتاجون أن يُعَنْوِنوا أنفسهم – كفاشلين – أو مُقصّرين، – علماً أنهم يشعرون أنهم غير قادرين تحصيلياً.

وقد سمّى المربـــي (آديرهولت – إليوت 1989)، خمس سمات وصفات للطلبة مدّعي الكمال؛ والتـــي ساهمت في إظهار التدنـــي التحصيلي، ويتفرّع عن ذلك: المماطلة والتسويف، والخوف من الفشل فالدرجة السفلي B تعنـــي له الفشل – وأية مخاطرة تقود إلى الفشل تجعله لا يفعل شيئاً وتؤدي إلى الاكتئاب الذي يُولّد حالة من عدم التوازن في المدرسة، ومع العائلة والأصدقاء.

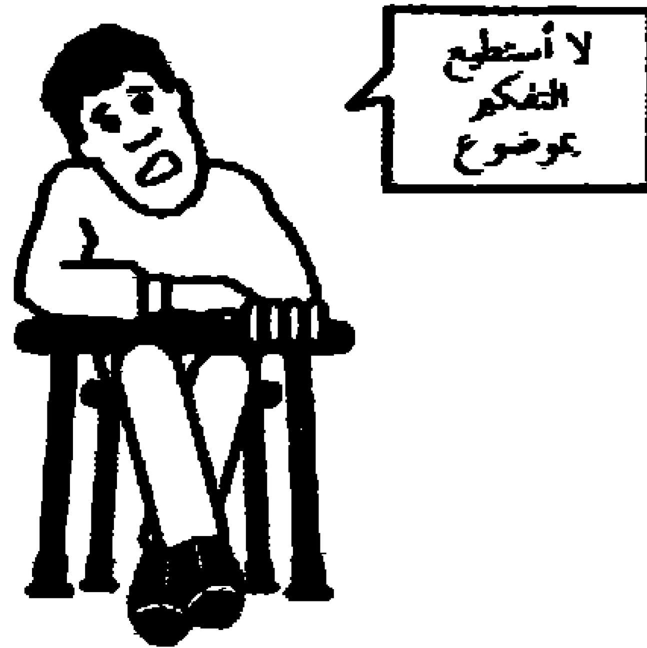
وقد وصف المربي: (هوستيت لير Hostettler 1989) العلاقة بين – عادات الكمال ونزعته – والتحصيل المتدنـــي المكتسبة عند طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية ذوي التدنـــي التحصيلي. وقد قام (هوستيت لير) بتعليم تلاميذ طلبة من

الصف العاشر الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، والذين كان معدل تحصيلهم 85 ومعدل المتوسط في نقاط الصف 1,85؛ ومعظم أولئك الطلاب رسبوا في اللغة الإنكليزية، والفرنسية، والرياضيات. وقد أظهرت السجلات المدرسية أن نتائج طلبة الصف السادس، باختبار GPA للطلبة الأذكياء كانت 4,0 ودرجة – A – أي من الأوائل. وكانت 4,0 ودرجة – A – أي من الأوائل. وكانت ملاحظات الأستاذ التقليديّة: – التلاميذ جيدون، مُدهشون، ممتازون، وأداؤهم جيد، – من المستحيل أن

**المعانـــي الخفية**

وراء التخلف

عن العمل




لن يكون أي موضوع
أختاره جيداً كموضوع مهمّ




إنتاج الفيديو الخاص بي يبدو سخيفاً
أنا خائف من ضحك الآخرين علي




السلـــوك التجنبي يأخذ
شكل أعذار دفاعية

**الشكل (13-1)**: السلوك التجنّبـــي – يأخذ شكل أعذار دفاعية.

من شركة الطباعة والنشر: هيرشي وكراو 1989 أُعيد طبعها بموافقة مجلة – دوريّة – "الطفل الموهوب اليوم".

يتحسّنوا.. – إنهم مستعدون لإنجازات كبيرة. وثمّة استنتاجان اثنان للمربـــي (هوستيت لير): أولاً: إن الدرجات العالية لأولئك التلاميذ مع التغذية الراجعة ذات المستوى العالي قادَت إلى التوقعات الذاتية والنزعَة نحو الكَمال. ثانياً: إن أؤلئك الطلاب أظهروا تدنياً تحصيلياً جامحاً وعاماً لأن – ذوي النـــزعة الكماليّة – كان أداؤهم جيداً حين كانت المناهج سهلة لتحقيق التفوّق. ولكنهم هبطوا إلى مستوى – التدنـــي التحصيلي – حين كانت المناهج صعبة وكان ذلك تحديداً في المدارس الثانوية.

وهناك قضية قريبة ومُرتبطة – بنزعة الكمال عند الموهوبين – ذوي التحصيل المتدني؛ وهي – عدم القدرة – على الدخول في المنافسة ما لم ينظروا لأنفسهم بأنهم رابحون وناجحون. (ريم 1995)، وقد اعترف بهذه المشكلة الطلاب الذين جاؤوا إلى – العيادة المدرسية، حين وُجّهت إليهم الأسئلة؛ في – مقياس تحديد التحصيل **AIM Achievement Identification Measure** (ريم 1986). فالمنافسة كانت عاملاً تمّ تحليله الوصول إلى إنجاز وتحصيل من خلال المقاييس الفرعية للتقييم ونتائجها؛ والعامل الأساسي تضمّن بنوداً مُرتبطة بعنصر المنافسة مثال: "يَفقُد ابنـــي قدرته على ضبط مزاجه إذا تعرّض للإخفاق والفشل في شيءٍ – ما –". وكان لهذا البند نتيجة سلبية. "يحب ابنـــي ويتمتع بالمنافسة سواءً كانت النتيجة له خسارةً أم كَسْباً". وهو ذو – روح رياضية – في حالَتـــي الخسارة أو حالة الربح والنجاح.

وقد كشفت ملاحظات أولياء الأمور، لسلوك الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـــي أن لديهم نزعة تجنّب المنافسة ونشاطاتها داخل المدرسة، وخارجها ما لم ينظروا لأنفسهم من منظار التفوّق المتميّز والكمال. وبدلاً أن ينظروا لأنفسهم كفاشلين لأمدٍ مؤقّت وقصير؛ فهم ينظرون لأنفسهم كفاشلين؛ ويتوقفون عن المجهود الدراسي. ويبدو أنه ليس لديهم قدرة لمقاومة الضغوط للشفاء من معاناة الفشل. وأن الكثير من الكبار ذوي التحصيل المتدنـــي والأطفال يرضَون يُسلّمون بعجزهم المُبكر للتكيّف مع المنافسة باعتبار أن ذلك العَجز هو عنصر خطير في التجنّب السلوكي بالابتعاد عن المنافسة.

ويظهر التدنـــي التحصيلي أيضاً في المرحلة الجامعية عند الموهوبين؛ وتحديداً أولئك الذين لم يتعوّدوا العمل في إطار المنافسة. وتشير إحصائيات وزارة التربية الأمريكية أن 5% من المتخرجين في المدارس الثانوية، و 40% لم يتخرجوا في الجامعة. (دي ليون **De Leon 1989**) ويبدو أن السبب في عدم التخرج في الجامعة أكثر من عجز العمل في – إطار المنافسة–، فإن المؤلف الثانـــي للكتاب، من خلال خبرته العيادية – الإكلينيكية مع الطلاب يوضح أن الموهوبين الذين يفقدون ثقتهم بالمنافسة في البيئة الجامعيّة؛ يُقدّمون بذلك – برهاناً – واضحاً لمشكلة التحصيل المتدنـــي – وسَبَبه. مثال:

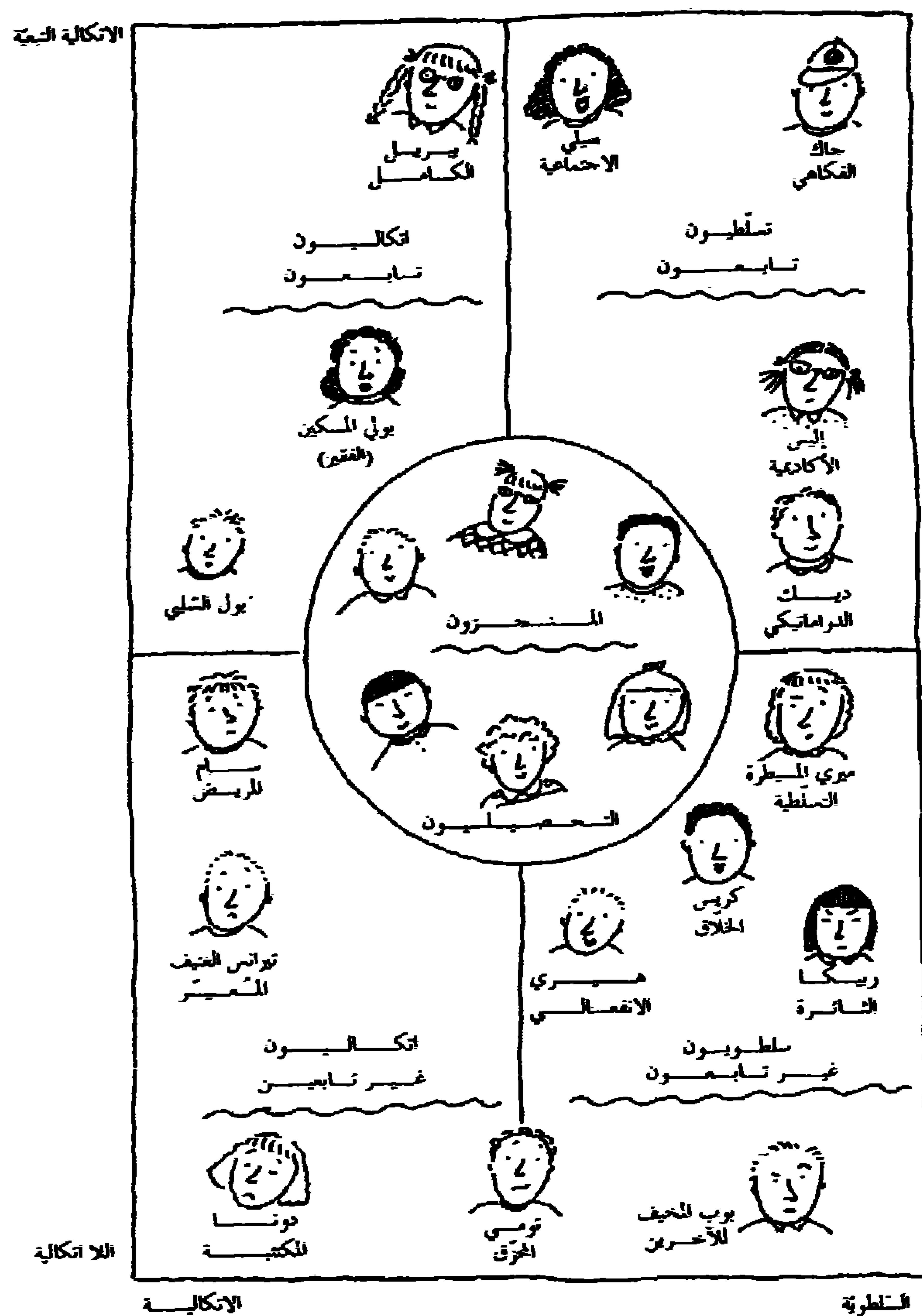
*"بروس **Bruce** أكاديمي لامع يحمل جائزة وطنية، وقد ودّع المرحلة الثانوية، وأحرز العديد من الشهادات الجامعية من خلال خبراته التربوية الطويلة، وكان محبوباً وجيّد التكيّف مع بيئته ونفسه. وهو يحب الكومبيوتر – الحاسوب؛ واندمج بالعديد من نوعيات التعلّم؛ وقد انتسب لجامعة – وايزكونسين ميديسون **Wisconsin Madison University**.*

*وقضى السنة التحضيرية للجامعة بشكل طبيعي؛ ولكن في السنة الجامعية الثانية بدأت درجاته وتقديراته الجامعيّة تنخفض وتتراجع، وبعد الفصل الدراسي الأول لدراسته الأولية كانت تقديراته ودرجاته منخفضة جداً مما جعله لا يستطيع الاستمرار.*

*وقد اشتغل (بروس) في أحد مطاعم الوجبات السريعة في الوقت الذي كان يُخطط لمستقبله. وقال: إنه استكملَ تقريراً في المرحلة النهائية لدراسته الثانوية، حول تحسين المدرسة، ولم يحدث أن طلب مزيداً من التحديات. وكان سعيداً ومُهتماً، وذكر (بروس) أنه لم يُدرك كم عدد الموهوبين في العالم. ولم يكن هناك مهمة دراسية صعبة في المرحلة الثانوية في حياته. وقد اصطدم بالجدار الأول في حياته الجامعية وتراجع مهزوماً فاشلاً.*

*وحين سأل – المرشد – الطالب (بروس) العودة إلى المدرسة والدراسة أجاب أنه طبعاً خطّط للتخرّج في نهاية المطاف؛ وحين كرّر المرشد سؤالَهُ: هل أنت قادر على التخرج؛ أجابَ بروس "لا"!.*

وهكذا نلاحظ أن الطلبة المتفوّقين يُدركون أن – البيئة التنافسيّة – هي ميدان خبرة للنجاح أو الفشل ويواجهون التحديات والأخطار بوعي كامل أنهم لن يكونوا في القِمّة أو المُقدّمة بين الطلاب: – أي علماء مُتميزين –.




**الشكل (13-2)**: المؤلفون: س. ب. ريم، الطابعون: شركة كراون، نيويورك: 1995 وأعيد طبعه بواسطة شركة الطباعة المذكورة.

وقد وصف المربـي (كاوفمان Kaufmann 1986) السلوكات التجنّبية الإنسحابية باتجاهين: – سلوك انسحابـي تراجعي: (استجابات)، – سلوك هجومي عدواني: (استجابات)، وفي ذلك السياق، وجدت المربية (ريم 1988) أن الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـي يعرضون سلوكياتهم الدفاعية على أحد شكلين: – شكل دفاعي اتّكالي، – شكل دفاعي سلْطَوي. وفي الشكل (13-2) تتوضّح سمات هذين الشكلين. إن – الاتكاليين التابعين – يختلفون عن الطلبة التسلّطيين والذين لديهم سمات وخصائص قد تقود للمزيد من تحصيل مُتدنٍ، ومشاكل ترتبط بالتحصيل المتدني. وهذا التدنـي ليس مرئياً وليس

واضحاً للعيان. أما – الاتكاليون غير التابعين – والتسلطيّون ذوو التحصيل المتدنـــي فإنهم يُظهرون مشكلات شديدة، كالأسماء التقليدية المستخدمة في الشكل (13-2) مثل: بول السلبي، ريبكا الثائرة، وغيرها... وقد استُعملت للتركيز على خصائص سلوكيّة لأولئك الطلبة ذوي التحصيل المتدني. وهناك بين الطلاب من يُظهر مجموعة من تلك الأعراض المرضيّة السلوكية. وذكرت (ريم) أن من الطلاب من يُظهر مزيجاً من السمات السلوكية: الاتكاليّة – التبعيّة، والتسلطّية غير التبعيّة.

وقامت المربية سوزان ريتشيرت Susan Richert 1991 بتلخيص التوقعات التـــي تؤثر في الأطفال؛ ليس فقط في التحصيل والإنجاز أو غيابهما، وإنما أيضاً في القيم والإبداع واحترام الذات، والعلاقات الاجتماعية، والتأثير العاطفي. راجع الجدول (13-3). إن النمط الخاص بالمربية (سوزان ريتشيرت) هو مثالي، وجدير بالتشجيع، وليس مُعبّراً عن قبول كامل أو رفض كامل للآخرين وتوقعاتهم ولكنه يتجاوز التوقّعات ويفوقها مع توقعات ذاتية إيجابية من شأنها الارتقاء بالتحصيل والإنجاز، والاستقلالية، والإبداع؛ وقبول الذات وغيرها... وقد اتفق مجموعة من المربين أمثال: (كوفمان، ريم، وريتشيرت) على السمات المشتركة في مواصفات سلوك الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـــي وتعليلها وتفسيرها.

**الجدول (13-3): أنماط الاستجابات للتوقعات**

| *نماذج الطاقـــات والإمكانـــــات* | *القبـــــول* | | *الانسحابية* | *التفوّق والتجاوز* |
|---|---|---|---|---|
| | *الاتكاليـــــة* | *التبعيّـــــة* | *التمرّدية الرفض* | *الحد الأعلى* |
| القدرة الإنجاز والتحصيل الإنتاجية | النجاحات تشبع احتياجات الآخرين، والحوافز خارجية | توسط مأمون بين الجيد والسيّئ يتجنب الضغوط للأداء والعمل | الفشل/يرفض توقعات خارجية | يشبع قيمهُ لديه حوافز وبواعث داخلية |
| القيم | ترتكز على معايير اتكالية – تبعيّة لعوامل خارجيّة | يتجنّب أحكام خارجية | يرد الفعل ضد | مُستقل |
| الإبداع | خوف مَقموع من الفشل | رفض/مَقموع لمواجهة مخاطر والخوض في مجازفات | مُتشعب ومُتعدد سلبي | آخذٌ بمجازفة إبداعيّة |
| احترام وتقدير الذات | غير مُطمئن، اتكالي على إدراك الآخرين ومشاعرهم نقطة انضباط داخلي | تابعون/يتفادون منافسة نقطة انضباط داخلي | حكم خارجي اتكالية سلبية داخلية. نقطة انضباط داخلي | قبول الذات الاستقلالي نقطة ضبط داخلي |
| العلاقات الاجتماعية | أدوار تقود للجوائز/إسعاد الآخرين | تابعون/يتفادون المنافسة | قائد عصابة أو انعزالي/انطوائي أو مُتغطرس مُتسلط | ينسحب أو يأخذ دوراً قيادياً يمكن أن يكون لديه أصدقاء قليلون |
| قابلية النقد والتجريح/للتأثيرات العاطفية والخبرات | تدعيم وتعزيز الاتكالية لجوائز خارجية الموافقة وقبول احترام الذات وتقديرها | تدعيم وتعزيز الشعور بعدم الإشباع والقناعة والخوف من الموقف والحكم | عقوبة غدر وخيانة – رفض واعتراض | قوة ذاتية لديه ضبط ذاتـــي لحياته. – شفافية ورحمة مع الآخرين |

**1990** سوزان ريتشيرت.

## سمات أخرى للموهوبين ذوي التحصيل المتدني

نظراً لوجود نزعة تجنّبية عند الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـــي لبذل مجهود أو تحصيل يحمي أنفسهم من حالة عدم الاطمئنان لمفهوم تقدير الذات، فإن سمات أخرى إضافية تظهر وتشارك في تدعيم ظاهرة – التدنـــي الدراسي وإبرازها عندهم، وتتضمن نقاط ضعف في مواد أكاديمية ومهارات دراسية: (فاين، وبايتس 1980) عادات دراسية ضعيفة، – مشكلات في قبول الأقران والرّفاق، تركيز دراسي ضعيف، مشكلات سلوكية في المدرسة، وفي البيت. هذه المؤشرات السابقة الأربع تبدو مرئيّة وواضحة؛ ويبدو أنها – نابعة من سلوكيات التجنّب لذوي التحصيل المتدنـــي – لحماية أنفسهم من المشكلة الرئيسيّة. وإن انخفاض تقدير الذات ومشاعر مُصاحبة، وضبطاً شخصياً مُتدنياً، هو تعبير عن حماية الطلبة لأنفسهم. وإن نواحي العجز في المهارات تؤدي إلى مزيد من المشكلات.

ولاحظ المربـــي (ريدينغ Redding 1990) أن الموهوبين الناجحين تحصيلياً كان أداؤهم مُماثلاً ومُتشابهاً في جودته مع مُهمات دراسية وتحصيلية للموهوبين ذوي التحصيل المتدني؛ وتحديداً: في مجال يستلزم معلومات كُليّة إجماليّة ولم ينجح ذوو التحصيل المتدنـــي في مهمات تفصيليّة فيها – تنافس ودقّة – (ريم 1991). وقد وجد المربـــي (ريدينغ) أيضاً أداءً جيداً لطلبة المرحلة الابتدائية ذوي التحصيل المتدنـــي في مُهمّات دراسية تتطلّبُ معلومات، وتفكيراً مُجرّداً، ومفردات؛ ولكنهم أنتجوا أداءً ضعيفاً في مُهمّات تتطلّب نقلاً سريعاً للرموز وكتابتها، وإذا كانت الكتابة صعبة، فإن الأطفال الموهوبين سوف يتجنّبون كتابة مشروعات دراسيّة لصالح المهمّات اللفظيّة. وقد عَنوَنَت المربية (ريم) هذه السمات باسم: "قلق القلم، كعنوان مُصطنَع". وهذا التنسيق الضعيف لا علاقة له بالتنسيق مع آلة: – مفك البراغي بل مع الأقلام فقط – ولأنّ أطفال المرحلة الابتدائية وُضعوا كطرفي معادلة: – سريع: مع: ذكي.

وإنّ الكُتّاب الضعفاء يعانون نوعاً من القلق لأن ضعفهم في الكتابة – كمهارة – يضعهم في خانة – الذكاء المُتدنـــي – في نظر الأساتذة وأولياء الأمور: (ريم 1991).

## أوصاف ظاهرة التدنـــي التحصيلي وأسبابها

إن الأطفال لا يولدون ومعهم ظاهرة (التدنـــي التحصيلي)؛ إنها ظاهرة مُكتسبة؛ وبالتالي فإن من الممكن تفكيك التعلم الخاطئ واستبدال التعلم الصحيح به. إن (التدنـــي التحصيلي) يمكن تعليمه من قبل العائلات والمدارس والحضارات. لقد نوقشت أسباب التدنـــي الحضاري وأسبابه في الفصل 12 و 14 مع التركيز على الطلبة القادمين من حضارات مُختلفة وعلى الإناث. وستصف الأقسام التالية طقوساً وتعزيزات مُدعّمة لتدعم أنماط التدنـــي التحصيلي في البيت والمدرسة. وإن إدراك العوامل التـــي تُسبّب ذوي التحصيل المُتدنـــي وتقوّيهم وتدعّمهم يجب أن يُساعد القارئ على فهم ديناميات التدنـــي التحصيلي، وفي ضوء ذلك يجب أن نساعد في إعادة ترتيب المشكلة بشكل عكسي ومنعها.

## السببية والوصف العائلي

عند مقارنة – أسرة الموهوبين المنجزين لتحصيل عالٍ بأسرة ذوي التحصيل المتدني، فإن السمات الفارقة تبدو واضحة: (فريزر، باسّو، وغولد بيرغ 1958، زيلي 1971، ريم، ولوي Frazier, Passow, and Goldberg, Zilli, Rimm, and Lowe 1988) وإن بعض تلك الخصائص من الصعب تغييره أو تبديله، وسمات أخرى يمكن تغييرها من خلال آباء مُهتمّين بمجرد

توعية الآباء بديناميات تلك السمات والخصائص. ومن تلك السمات التـــي تقاوم التغيير، الروح المعنوية الضعيفة للعائلة، والتفكك الأُسري والذي قد يكون سبباً للطلاق أو موت أحد الزوجين أو كليهما، (فرينش French 1959) ومن الصفات التـــي يمكن تغييرها نسبياً وبسهولة: – الحماية الزائدة للأولاد من الأهل والأبوين، – التسلّط والسيطرة، – السماح لحدود التطرّف وتمييع سلوك الأبناء، – عدم الثبات والاتّساق بين الأبوين وظهور التناقضات. وهذه الصفات تؤدي إلى نتيجة مُتكررة لطقوس سيطرة سُلْطويّة ومشكلات تحديد سلوكيّات الأبوين بصورة يمكن إدراكُها.

إن مما يُساعد الأساتذة على أن يكونوا على دراية – بالعائلة المشكلة – أي ذات الإشكالات وأنماطها فهم تلك الأنماط الذي يساعد المعلم على التواصل مع أولياء الأمور بشكلٍ أكثر فاعليّة. وإن أنماط العائلة التـــي تكون تحت سيطرة الابن التسلطيّة إلى صفوف المدرسة. وهكذا فإن إرهاف الإحساس بأنماطِ سلوك الطالب المتسلط في الصف يجعل الأستاذ مُتجنباً الوقوع ضحيةً بيد الطالب المُتسلّط.

## التحديد، والارتباط بنموذج

أثبتت دراسة المربيين (تيرمان، وأودين Terman and Oden 1947) أن الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـــي لديهم خصائص ليس فيها ترابط مع سمات الأبوين. وقد توصل المربيان (ريم 1984 ولوي 1988): أيضاً إلى أن التحديد لا يتطابق بين ذوي التحصيل المتدنـــي الجنس نفسه من الأبوين؛ وهناك من يرتبط بسمات الأبوين بقوة في حالة الرؤية من منظار الابن أي أن الأب ذو تحصيل ضعيف متدنٍّ، يكون ابنه متدنـــي التحصيل حين يتلقى من أبيه إشارات توحي بأنَّ تجنّب العمل المدرسي – الدراسي شيء مقبول.

أما (فرويد Freud 1949) فقد اعتبر التحديد وارتباط الابن بالأب أو الأولاد مع الجنس نفسه هو نوع من الحل، ونتيجة لعقدة – أوديب عند الولد وعقدة إليكترا للبنت. فيرى أنه في أثناء المرحلة من 3-5 من مراحل التطور الجنسي للطفل يجد نفسه مشدوداً للجنس المعاكس لنفسه بين الأبوين ويسود ذلك مشاعر رومانسيّة، ومع إدراك الطفل أن للأب شريكة هي الأم وللأم شريكاً هو الأب؛ يسعى إلى حل مشكلة دمج نفسه مع أحدهما بشكل لا شُعوري وأن تحقيق حلمه مستحيل فيربط نفسه مع نفس الجنس. وحل كهذا، يجعل الطفل يُقلّد ويتبع سمات السلوك لنفس الجنس من أبويه بشكلٍ واعٍ كلدور لأحد الأبوين. فالطفل ذو ثلاث السنوات من العمر يُقلد طريقة المشي بحذاء أبيه، والبنت تُقلّد حديث الأم بالهاتف؛ وهذا السلوك يكاد يعبر عن برهان لاندماج الطفل وتعريف نفسه من خلال دور أحد الأبوين.

وبينما نجد أن من المُسلّم به أن من اللّباقة للأطفال محبة الأبوين والامتثال لهما؛ فإن منظّري التعلّم الاجتماعي يتساءلون بشكل نقدي فيما إذا كان ارتباط هوية الابن بهويّة الآباء ينبع من حل لا شعوري للعُقدة أو المشكلة – الجنسيّة؛ وكبديل للتفسير الفرويدي الجنسي، ظهرَ وصفهم أن تعريف الطالب بهويّته وذاته هو: سلوك مُقلّد على شكل تقليد نموذج أمامه: (باندورهْ 1986، ومايخين باوم Bandura and Meichenbaum 1977) وقامت بحوث على يد مجموعة من المربين أمثال: (ميوسّين، روثارفورد 1963، هيثار إنغتون، وفرانكي Mussen, Rutherford, Hetherington and Franki 1967) وأشارت البحوث إلى أن – نموذج الآباء – واختياره للارتباط به (بين هوية الابن وهوية الآباء) يرتبط بمجموعة من – ثلاثة مُتغيّرات – (1) التربية والتهذيب، (2) القوة والسلطة، (3) السمات المتشابهة بين الآباء والأبناء.

إن التربية والتهذيب مُتغير واضح وبارز، وإن الطفل يميل ليُعرّف بنفسه بنموذج تربوي ومَثَل أعلى في السلوك هو

- الأب -، وقد يكون هناك علاقة حميمة من المحبة بين الأبوين وطفل معيّن في الأسرة، وإذا كان الأبوان من ذوي التحصيل المتدنـــي ولا يهتمان بالتحصيل، فإن الطفل قد يتبنّى الاتجاهات نفسها.

أما طريقة تأثير - القوة والسلطة - في ارتباط الطفل بالتقليد فإن - التدنـــي التحصيلي - يحدث كسلوك مباشر أو غير مباشر وهو أكثر تعقيداً. وفي أكثر الحالات المباشرة؛ حين يكون أحد الأبوين أكثر قوة وسلطة، من نظرة الطفل؛ ولا يُثمّن التربية أو التحصيل المدرسي فهذه الحالة تشير عموماً إلى أن تحصيل طفل من هذا النوع وأداءه لن يكونا جيّدين في المدرسة والدراسة. ويحتاج الأساتذة إلى معرفة لهذه النماذج السلوكية ودراية بها لأنهم قد يرون الأم المهتمة أو الطالب متدنـــي التحصيل في اجتماعات الأبوين ومؤتمرات أولياء الأمور.

وهناك أنماط أخرى - للقوة والسلطة - أكثر تعقيداً وقد وصفتها المربية (ريم 1996,1995) برموز: - الأب مُخيف ومُرعب: (كأنه شبح أسطوري) - دادي: أبـــي غَبـــي - الأم مُخيفة ومُرعبة: (كأنها من أشباح أسطورية) - الأم فأرة البيت. هذه الرموز تعبير عن أنماط قوة الأبوين وسلطتهما لأنهما يسعيان بشكل عَفوي غير مقصود إلى أن يتنافسا لبناء أسلوب للتنشئة الاجتماعية أمام الطفل، وليشعر أنهما أبوان جيّدان. والتأثير العكسي لنموذج الأب الأفضل هو إعطاء الآخرين والأبناء - نموذجاً سلبياً مُضاداً - للأب الجيّد. وتؤكد المربية (ريم) أن توعية الأبوين تكون كافية لتشجيعهما على تغيير أساليبهما نحو الأفضل وهذا التغيير سيحدُث تأثيراً وفارقاً كبيراً في تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المتدنـــي وأدائهم.

ففي النمط الأول: - الأب مُخيف (كشبح أُسطوري) - إن الصورة العامة للأب هي: قوة ونجاح؛ وإن الصورة العامة للأم هي: حنان ورعاية وعطف. وإن نظرة مُقرّبة للحياة العائلية تُرينا الأب يلبس في مقدمة رأسه - لا -، فالأب يمنع بشدّة كثيراً من النشاطات التـــي يرغب الأبناء في ممارستها. وعلى أية حال؛ فإن الأطفال يتعلمون كيف يدورون حول السلطة باستعطاف الأم والتودّد إليها لأنها حنون في عاطفتها نحوهم. والأم أمامها واحد من موقفين: - إقناع الأب بتعديل قراره المبدئي. - أو السماح للأبناء بتنفيذ رغباتهم ونشاطاتهم. وإن الأطفال يتعلّمون - بسرعة - المناورة الضرورية - السيطرة على الموقف.

وإن الطقوس القِيميّة تزيد الأمور تعقيداً مع نمو الأبناء وتقدمهم في العمر، وفقدان الأب للسلطة والقوة تدريجياً وشعوره بذلك؛ مع العائلة وهذا يدفعه ليصبح متسلطاً أكثر فأكثر كنوع من التكيف مع حالة التراجع وفقدان السلطة. وكاستجابة لنـــزعة الأب التسلطية؛ وازديادها؛ تزداد الأم شعوراً بحقّها في الدفاع عن أولادها والمزيد في حمايتهم. وتبتكر الأم أساليب جديدة لتقطع الطريق على قوة الأب وتقوّض سلطته وهي تعتقد أنها تقدّم أفضل الأمور لأولادها. وبالرغم من أن - البنات - في عائلة كهذه يتّجهن إلى أن يكُنّ ناجحات تحصيلياً وإنجازياً لأنهنّ يرين أمهاتهن قويّات وإيجابيات، بينما الأولاد الذكور يتوجهون نحو التحصيل المتدني، لأنهم لا يرون في شخصية الأب نموذجاً يُقتدى به، فالأب في نظرهم عدواني، وضعيف في سلطة متقهقرة مُتراجعة.

وقد يخاف الأولاد من الأب نفسه ويُعارضون سلطته؛ ولكنهم لا يرغبون في منافسته؛ والرمز أو القول: "أبـــي غبي" قول مختلف بشكل طفيف ولكنّه بشكل يؤدي إلى تفكيك القيم أو الطقوس التقليديّة. وهذا - العَرَض المرَضي - يتم اكتشافه في البيوت التـــي يُوجد بها أم متخرّجة في جامعة - وفيها مواد في التربية وعلم النفس. الأب ليس لديه شهادة جامعية وليس في دراسته علم نفس. والأم لديها معرفة مؤكّدة بأنها تعرف الطريقة الصحيحة لتنشئة أولادها، والتـــي - طبقاً لتدريبها - تتضمن أيضاً دوراً للأب. وعلى أيّة حال؛ كلما حاول الأب أداء دوره الأبوي؛ حاولت الأم تصحيح موقفه بتوضيح طريقة أفضل أمامه لأداء دوره. وهكذا يشعر الأب بأنه غير مرتاح وفاقدٌ للسلطة في تعامله مع الأولاد، ويقوم بكل خطوةٍ

انسحابية، وأحياناً يقيم الأب 70 ساعة أسبوعياً في مكتبه أو عمله. وإذا ألحّت الأم على قدوم الأب للبيت فإن شاشة التلفاز تصبح مكاناً لهروب الأب من الأمور المحيطة به كافةً. وهكذا يصبح الأولاد في مثل هذه العائلة من ذوي - التحصيل المُتدنـــي - حيث يرون الأب أمامهم غائباً أو ضعيفاً دون سلطة؛ أو يكون الأب سلبياً أو عدوانياً في سلوكه. وإن أولئك الأبناء ذوي التحصيل المُتدنـــي عبّروا عن الوضع السلبـــي العدوانـــي أمام شاشة التلفاز.

وهناك - نمط ثالث - للأبوة والأمومة في تنشئة الأطفال؛ - الأم مُخيفة.. فإننا نجد أُمّاً حازمة في ضبط السلوك لأطفالها ولطيفة حنون ولكن الأب لا يهتم بانضباط أولاده سلوكياً. وهذا النوع من التضارب بين التوجيهين يؤدي إلى شكلين من أنماط ضعيفة في تحديد - هوية الابن - وارتباطه وتعرّفه بالآخرين. (1) إذا رأى الأطفال - أمّاً حازمة - عادلة وقوية ومدعومة من أبٍ رحيم لطيف، فإن حالةً كهذه تعطي الطفل نموذجاً - ذكورياً ضعيفاً - ونموذجاً - قوياً للأم - يتبعه البنات ويرتبطن به كنموذج ومَثَل للتعرّف والانتماء له. (2) وعلى أية حال، إذا تجاوزت سلطة الأب، النظام الانضباطي للأم مع الأولاد؛ فإن النتيجة ظهور نماذج قوية أمام الأطفال ذوي التحصيل المُتدنـــي - الذكور منهم والإناث -. فالأولاد يُثبتون شخصيتهم وينتمون إلى الأب لأن نظرتهم إليه هي - السلطة والقوة - ولديه أيضاً نماذج لسمات وعادات مرتبطة بالتدنـــي التحصيلي، وهم يتجاهلون ويخترقون - قواعد الأم - المماطلة والتسويف، وغياب النظام، وغياب المثابرة والمواظبة سمات يقع بها الأولاد. أما بالنسبة للبنات، فقد ينظرنَ للأم كعنصر ضعيف وغير هام وبالتالي لا تصلح الأم لأن تكون - نموذجاً - أمام البنات للإنجاز والتحصيل العالي، فالأم تمثّل الدور الضعيف والغضب المستمر.

الأم هي فأرة البيت، كلمات رمزية للتعبير، وهي تعبير غبـــي لفتيات مراهقات لديهن نزعة تمرّد نحو الأم. وتبدأ هذه الكلمات وأمثالها من تحالف فيه نوع من المكيدة والتآمر بين الأب والبنت، ويُنسب إلى قول الأب: "هذه البنت الصغيرة حبيبة الأب.." إن الأم ليست مُتضمَّنة في تلك العلاقة الخاصة؛ وعوملت على أنها أقل من الأب ذكاءً. البنت كانت جيدة الأداء في المرحلة الابتدائية وهي تُرضي الأب والأم والمعلّمات والمعلمين. ورغم استمرارها الجيّد في الصف الرابع والخامس تحصيليّاً ومدرسياً لكن - أزمة - وقعت بين الأم والبنت في البيت. وقد أخذ الأب - دور الوسيط - بين الطرفين، أو المُنقذ لابنته التـــي تعلّمت إقناع الأب بأنها على حق وذات موقف صحيح، وأن الأم مُتسلّطة وتنفعل أكثر مما يجب. واستمر هذا النمط التسلّطي حتى مرحلة المراهقة حيث ازداد قلق الأب من المراهقين وسعى لحماية ابنته. وبدأ الأب بموقف حازم مع ابنته ولم يعد يسمح بإغراءاتها؛ وسلوكها السابق. وتوجّهت الفتاة نحو الأم لاستثارة عطفها عليها، في مرحلة إحباط ومفاجأة؛ كنوع من توجيه تسلُّطها نحو أُمّها. وقد تأثّرت الأم بتوجّه الابنة نحوها، وتحسّن العلاقات بين الاثنتين. وفكرت بإمكانية التحالف وتقويته ضد التحالف السابق بين الابنة وأبيها والذي كان موجهاً للعلاقة الجديدة مع الأم.

وأخيراً، وتحديداً في المدرسة الثانوية وحديّات المراهقة لدى الابنة؛ توحّد موقف الأب والأم لمواجهة تسلّطها وضبط سلوكها الذي كاد يخرج عن الحدود كافةً، لكن الفتاة المراهقة التـــي تعوّدت اختيار السلوك الذي ترغب فيه باتت تشعر أنها تحت سيطرة الأبوين وبدأت بالتمرّد على سلطتهما. مما فرض سلسلة من العقوبات الشديدة أدى إلى ارتفاع درجة تمرّدها ضد ذويها. - وأصبح التحصيل المتدنـــي - لتلك الفتاة المراهقة أحد الأعراض المرضيّة الظاهرة لحالتها. وثمّة مظاهر سلوكية إضافية شديدة تتضمّن: - الإدمان على الكحول. - المخدّرات. - الاكتئاب. - اضطرابات وتشوّش جنسي. - اضطراب سلوكي لافت لنظر الكبار. وكان - التحصيل المتدنـــي - عاملاً محدوداً بالمقارنة بما سبق.

ورغم ظهور الحالات السابقة بين العائلات والأبوين بشكل منفصل عن بعضها لكنها أحياناً تظهر مجتمعةً بآن واحد في

العائلة نفسها. وقد يتخذ أولياء الأمور علمياً – دوراً إيجابياً؛ أو – دوراً سيّئاً – يختلف من ولد إلى آخر في الحياة العائلية. وقد يتبادل الأبوان الأدوار بين الطفولة المُبكرة، والطفولة المتأخّرة والمراهقة؛ والقضية الجوهرية في التحصيل المتدنـــي هي قضية التحدّي؛ فإذا تعرّض الأطفال لأب أو أم تتحدى الأبناء أو أب يحميهم ويحيطهم بالعناية الزائدة عن الحدود؛ فإنهم يتعلمون أن يختاروا الطريف الأقل معارضة ومُقاومة. ويتراجعون ويتقهقرون آلياً عن مواجهة التحدّي لوجود حماية زائدة وتدعيم من الأبوين.

ومن أجل منع الطفل من السقوط في التحصيل المُتدنـــي وأنماطه؛ فإنّ من واجب الأبوين اتخاذ موقف مُعتدل بين الضغط الزائد عن الحدود؛ والحماية الزائدة للابن وعليهما تجنّب التطرّف، وبذلك يصل للطفل رسالة مناسبة ومفيدة من كلا الأبوين تكون بمثابة تحدٍّ إيجابـــي له. وهذا الموقف من الأبوين يجعل الابن يقبل التحدي ويُدخل السعادة إلى نفوس الآباء الذين وضعوا توقّعات معقولة لأبنائهم.

وبالإضافة إلى مُتغير التهذيب والتربية، والسلطة والقوة فإنّ المتغيّر الثالث الذي يؤثر في عملية إثبات الشخصية وربطها بالآخرين هو: التشابه بين الابن والأبوين. وهذا التشابه يُقدّم قاعدة جيدة وأرضية لإثبات شخصية الطالب كدور عام. فالتشابه الكبير أو العالي بين الأم والبنت؛ وبين الابن والأب؛ يُدعّم بقوة مبدأ الجنس نفسه في إثبات الشخصية – ذكورياً كان أم أُنثوياً – حين تكون التربية والسلطة كمتغيّرين عند الأبوين مُتساوية. وإن التشابه – غير الاعتيادي – في المظهر، أو القُدرات؛ أو الاهتمامات أو الشخصيّة بين الأولاد الذكور والأمّهات أو بين البنات والآباء قد يقود إلى إثبات الشخصية – بشكل تقاطع بين جنسين – وهذا النوع من التشابه قد يقود إلى تحصيل دراسي جيد أو تحصيل دراسي مُتدنٍّ. وإن إثبات شخصية الإناث من خلال أب قوي وفعّال يتم بشكل قوي إذا كان الأب ذا توجّه عقلاني، ويضعف إذا لم يكن الأب ذا توجّه عقلاني. بينما التحصيل المتدنـــي يزداد وينمو حين يكون إثبات الشخصية من خلال تقاطع جنسي بين أبناء ذكور وأمّهات.

وفي العلاقات التـــي تتطور بعد الطلاق أو الأبوين اللّذين يعيشان عذبين – منفردين – التعابير: **ogre** – أوغري: الأم المخيفة.. **Dummy** – دامي: الأب الغبي.. تُصبح أكثر تعقيداً ويزداد احتمال وقوع التحصيل المتدني. وقد تنبّأ بعض المربين أنه مع قدوم العام **2000** فإن **61%** من الأولاد الذين وُلدوا في العام **1987** سوف يقضون على الأقل جزءاً من طفولتهم في بيوت يكون فيها الآباء عذبين – مُنفردين –، (كوتنر **Kutner 1991**). وبالرغم من أن التنبؤات التشخيصية للعائلة وسببية التحصيل المتدنـــي لا تدعو إلى التفاؤل؛ فإن ثمّة أملاً في أن أبحاثاً قادمة لأساليب ونوعيات العائلة الجديدة سوف تُقدّم نُسخةً لتجنّب التدنـــي التحصيلي في الأسرة – غير التقليديّة –.

وكشفت دراسات وأبحاث أخرى من ارتباط إثبات الشخصية مع التحصيل الجيّد ومع التحصيل المتدني؛ مثال: وجد المربيان (لامب **1976**، وزيلي **Lamb and Zilli 1971**) أنه: إذا كان الأب غائباً عن المترل، فإن الأولاد الذكور في أكثر الاحتمالات يقعون في خانة التحصيل المتدنّي. وجد المربيان (باريش، ونون **Parish and Nunn 1983**). إن الأبناء والبنات الذين يترك آباؤهم البيوت أو قضوا نحبهم (بحادث أو موت طبيعي)؛ قبل أن يصل الأولاد إلى سن **13** سنة؛ يميلون لمستوى ضعيف في الانضباط الداخلي وهي سمة مرتبطة بشكل وثيق بالتحصيل والإنجاز. أما فيما يرتبط بالقُدرات الكمّية، فإن غياب الأب يؤثر في انخفاض مستوى الأداء الرياضي عند الذكور والإناث من الطلاب؛ استعداداً وتحصيلاً، (كارل سميث **Carlsmith 1964**). وعلى أية حال، فإن البنات والأبناء الذين يعون لإثبات شخصيتهم عبر الآباء فهم في معظم الحالات؛

ذوو أداء جيد في: حل المشكلات، والرياضيات، ومهارات العُلوم: ( هيلسون Helson 1971).

وكما سنرى في الفصل القادم 14، (رودين شتاين، وكليك كاوف – هوغيس Rodenstein, Glickauf-Hughes 1979، وجدوا أن اتجاهات الفتاة نحو المهنة سوف تكون مُتأثرةً بقوة وبشكل إيجابـي بالأم الناجحة العاملة في مهنة من المهن. وهذا صحيح، إذا وُجدت اتجاهات عائلية نحو عمل الأم ودورها مما يضع أي مشكلة في حدودها البسيطة – الدّنيا. وركّز المربيان: (آلم كويست، وآنغريست Almquist and Angrist 1971) لإيجاد الحماسة نحو المهنة؛ المرأة الفتية تحتاج إلى نموذج وقُدوة حسنة لتبرهن لها أن من الممكن وجود الزواج والمهنة بجانب بعضهما بشكلٍ ناجح.

وباختصار؛ إن أدبيات إثبات الشخصيّة والانتماء تدعم الارتباط مع نماذج جيدة لأولياء الأمور كعامل عائلي هام لتحقيق التحصيل الجيد والإنجاز. وإن غياب إثبات كهذا أو الارتباط مع نموذج ضعيف للأبوَين يبدو أنه مرتبط بالتحصيل المُتدني. وإن الأبوَين اللّذين ينظران لحياتهما على أنها ناجحة ومهمة كزوجين تربطهما علاقات جيدة؛ يُقدّمان نموذجاً مثالياً للأولاد الذكور والإناث.

### قضايا الذكور والإناث في التحصيل المتدني

على الرغم من أن قضايا الذكورة والأنوثة سوف توصف في الفصل 14 القادم، فإنه يجدر النظر إلى الفروقات في الجنس وعلاقتها المؤثرة في ظاهرة التحصيل المتدنـي في هذا الفصل. وقد توصل مجموعة من المربين أمثا: (كير 1995-1997، شو، ماكّاوين 1960، ريتشيرت 1991، وريم Kerr, Shaw, McCuen, Richert 1995) إلى نتائج مُتماثلة ذات ثبات ومصداقيّة. فالأولاد الذكور يبدؤون بالتدنـي التحصيلي والأكاديمي قبل البنات الموهوبات وأشارت المربية: (ريم) أن 90% من طلبة المرحلة الابتدائية الذين حضروا إلى عيادتها كانوا ذكوراً. وقد ازداد عدد البنات القادمات لعيادتها من طالبات المرحلة الدراسيّة المتوسطة والثانوية، وكانت البنات بين الطلبة الذين يبدأ لديهم التدنـي التحصيلي في بداية الدراسة الجامعية.

وإن سبباً واحداً للفروقات بين الجنسين في هجوم ظاهرة التحصيل المتدنـي على الطلبة قد يقع في النظام التربوي وفي البيئة العائلية والعلاقات بين الأقران والرّفاق. وإن أغلبية المعلمين في المرحلة الابتدائية إناث (معلمات). وقد أخذت الأمّهات على عاتقهن قسطاً كبيراً من المسؤولية للتعاون بين البيت والمدرسة وتقوية العلاقات بينهما. ويتلقى البنات تشجيعاً لافتاً للنظر للتحصيل والإنجاز لوجود – نماذج نسائية كقدوة أمامهنّ – ويبرز في – المرحلة المتوسّطة – ضغط شديد على البنات ذوات التحصيل المتدنـي من الأقران والرّفيقات، مما يؤثر في عقولهن وتحصيلهن الدراسي: (براون، شتاين بيرغ 1990، وريم Brown, Steinberg and Rimm 1990). وإن الجدول (13-4) يعرض خطوطاً عريضة للفروقات السلوكية بين الجنسين وقد تمّ تسجيلها على – جهاز الفيديو – للأولاد الذكور والإناث الصف الثاني، وظهرت بينهما فروقات واضحة وردود أفعال سلوكية بين الإناث والذكور.

### طقوس سيطرة وضبط؛ وإثبات شخصية مُعاكس

إن الحالة التـي يحاول بها الأب إثبات الشخصية من خلال الابن تسمّى – الإثبات الشخصي المُعاكس –، فالآباء الذين يُثبتون شخصياتهم عبرَ أبنائهم يستثمرون نشاطات الابن، ويشاركونه في الجهود والنجاحات والإخفاقات. ومثال شائع – للإثبات الشخصي المُعاكس –: الأب الصيّاح – شديد الصّراخ – الذي يجادل بإصرار مع الحَكَمْ الرياضي في لعبة – البيسبول الرياضية – التابعة لجمعية رياضية صغيرة، وكأنه هو مطرود من اللعبة ومفصولٌ عنها ظلماً أو بلا وجه حق. إنه موقف

لإثبات الذات، وليس دائماً موقفاً سيّئاً. وإن الكثير من الآباء يَسعَد برؤية الأبناء في عداد المتفوّقين في النشاطات الرياضيّة، ومجالات المواهب الأخرى؛ والدخول في جامعات ذات شُهرة ومكانة عالية، ونشاطات السفر والرحلات التـــي لم تُتح للآباء فرصة القيام بها.

إن – إثبات الذات المعاكس – لم يتوضّح تماماً من خلال البحوث، ولكن يبدو أن له تأثيراً في التحصيل الدراسي العالي والتحصيل الدراسي المتدنّي. ويأتـــي الجانب الإيجابـــي في التأثير بمشاركَة الآباء لأبنائهم في المهارات واستثمار الوقت والمصادر وكما ذكرنا في – الفصل الثانـــي – من هذا الكتاب؛ حول دراسات – بلوم وسوسنياك **Bloom and Sosniak 1985, 1997**). بأنّ التدريب المُبكر للأبناء الموهوبين المتميّزين؛ وقيادتهم من أحد الأبوين أو كليهما يؤدي إلى اهتمام شخصي وتأثير قوي في ميدان مُحدَّدَ للموهوبية. وأكّد (بلوم) أن الأب يُقدم للابن – دور القُدوة – المؤثر لاحقاً في سلوكه.

**الجدول (4-13)**: ردود الأفعال من الذكور والإناث للتسجيل على الفيديو لسلوك أطفال الصف الثانـــي من الذكور والإناث

تسجيل الفيديو – 1 – الأولاد الذكور

أطفال الصف الثانـــي مضطربون، تفكيرهم بما يفعلون يتضمّن نشاطات جسديّة. وهم باستمرار على وعي بالتسلسل الهرَمي لمدرستهم وواقعهم، ويعملون بكل ما يستطيعون للسخرية به ومعارضته. ويعبرون عن عواطفهم بعضهم نحو بعضهم الآخر بطريقة متعاكسة مضادّة، ومباشرة يختلفون فيما بينهم، واختلافاتهم استجابات طبيعية للإهانات التـــي تضعهم في مواقف دونيّة؛ وهم يسخرون من التهجّمات التـــي بدؤوها.

تسجيل الفيديو – 2 – البنات

بنات الصف الثانـــي في محادثة في الموقف نفسه، ولا تتضمن شيئاً مشابهاً للطرق التـــي يتكلم بها الأولاد؛ البنات أيضاً البيئة المدرسية السلطوية التـــي يعشن بها وهنّ خاضعات لها أكثر من مُعارضات لها. وليس بينهن تصادم في العلاقات وإنما تسود بينهنّ روح التعاون، وهنّ يؤكدن لبعضهنّ الطاعة بنجاح، كبديل لإزعاج الصبيان لهنّ كسلوكٍ خاطئ، وتؤكد البنات أن سلوكهن صحيح.

نموذج لاستجابة البنات لتسجيل الفيديو

النساء اللواتـــي رأينَ التسجيل ذكرن أن – جين وإلين – فتاتان صغيرتان رائعتان، وقد حققتا شوق البنات بناء على سؤال القائم بتجربة التسجيل، الصبيان جعلوا البنات في حالة عصبية وتمنّوا لو أنهم كانوا جالسين بأماكنهم، وفكروا أن مُزاحهم يدل على نوع من الغباء، وإن البنات لم يعجبهن تحرّش الصبيان بهن، وشعر البنات بالأسف للطفل – كيفين – الذي حاول تنظيم شعره، وأخبرنه أن صبياً آخر لا يُحبّه.

نموذج لاستجابة الصبيان لتسجيل الفيديو

كانت ردود أفعال الملاحظين الذكور لتسجيل الفيديو مُختلفة كُلّياً. وقد فكّروا أن الأطفال الذكور لطيفون، ورأوا أن طاقاتهم وسرورهم لافت للنظر ومُمتعٌ؛ وكانوا مُتعاطفين مع الصبيان ودوافعهم، الذين يحرّكون المُتعة، ويتحدّون سلطة القائم بالتجربة. وقد ظهرت الفتيات للصبيان وكأنهنّ زوج جيد من الأحذية، وعلّق بعضهم بأن الصبيان لا يثقون بسلوك البنات، وشعر ملاحظو التجربة والتسجيل: بأن الأطفال الصغار لا يستطيعون الجلوس بشكل جامد وبدون حركة، أو أن يحاولوا السلوك الأفضل لينالوا إعجاب القائم بالتجربة.

مقتبسة من (تانين **Tannen 1990**).

وثمة نوعان لتلك الحالات؛ حالة آباء لديهم اللّطافة وحسن المعاملة الشفّافة مع الأولاد بدرجة زائدة بهدف مُساعدتهم وفهم وجهة نظرهم. وفي حالة سلبية ذات ارتباط جذري مع – إثبات الذات المعاكس – يتمادى الابن فيسيطر على الأبوين ويطالبهما أن يُكمّلا له واجباته المدرسيّة. وهذه الدرجة من التطرّف هي مشكلة – شائعة تبدأ بنيّة سليمة وبراءة. فقد يقع الابن – الطالب في مواجهة مهمّة دراسية صعبة لا يفهمها؛ ويذهب لأبويه مستهدفاً توضيح ما يصعب عليه، والآباء الذين يلعبون – دور إثبات الذات المعاكس – لا يكتفون بشرح صعوبات الابن بل يحاولون التخفيف من معاناته بالتطرّف الزائد في مساعدته فيشرحون للابن المشكلات الدراسية خطوة خطوة، ومرّةً بعد مرّة؛ وهنا يتعلم الطفل أن يشير فقط إلى أبويه أن

لديه صعوبة دراسية فيأتـــي إليه الأبوان للمساعدة طول المساء. وهذا النوع من العمل المشترك يحل الآباء والأبناء مهمات الدراسة النهاريّة كلّها. وحين يُحجم أحد الأبوين عن مساعدة الابن والوقوف بجانبه؛ يقوم الابن بمعاقبة أبوَيه بالفشل في واجباته الدراسية ويظهر في خانة التحصيل المتدنّي. وهذه النتيجة تدفع الأبوين لمساعدة الابن مرّةً تلوَ مَرّة.

وليس من المدهش للإنسان أن يجد الطالب مع الأيام، أن – المهمّة الدراسية – تزداد صعوبةً وأنها تحتاج إلى وقتٍ أطول لاستكمالها. وصحيح أن الابن وجد تدعيماً مُريحاً له من الأبوين لمساعدتهما إيّاه في دروسه، لكنه بدأ يفقد تدريجياً ثقته بنفسه لإنجاز واجباته المدرسية بشكل مُستقل؛ حيث أن أحد الأبوين أو كِليهما يحمل عن الطالب المسؤولية فإنه سيأتـــي اليوم الذي يشعر فيه أنه عاجز عن تعلّم تلك المهارات بنفسه وبقدرته الذاتية.

ومع الظهور المُبكر لأنماط السلوك الاتّكالي للطالب؛ في الصف فإنه يلجأ إلى طلب المساعدة من الأساتذة الذين لا يشك في معاونتهم له، مثال: هذا الطفل ينتظر حتى تُعلن الإرشادات الدراسية مرّتين؛ ثم يرفع يده ببراءة ويقول: "السيدة جونس؛ أنا لم أفهم ما الذي يجب علي عملُه".

هذا النمط الاتّكالي أحياناً تعود جذوره إلى التوجيهات المبكرة التـــي أوصى بها الأستاذ للأبوين ، مثال: في الصفوف الأوّلية يمكن أن يوصي الأستاذ أن من واجب الآباء مُساعدة الأبناء بأعمالهم الدراسية وبشكلٍ مُنتظم؛ ومن واجب الأساتذة الاستمرار بتلك التوصيات، وأن يكونوا واضحين وصريحين؛ على ألاّ تصل تلك المساعدة للطالب إلى حدود الأشكال على الآخرين.

**كالفن والهوايات**




ويمكن لهذا النوع من الاتكاليّة تغييره بسهولة إذا أمكن تحديده مُبكراً ومن الصعوبة تغييره في المرحلة الثانوية لأنه سلوك

اتكالي مُعارض للتغيير. وهناك فجوة بين المهارات المتطورة للطالب؛ والمهارات الضروريّة لنجاحه. وتأكيداً لما مضى، فإن الشباب يمتلكون القليل من الثقة؛ بما يرتبط في تحصيلهم المدرسي.

أما الإجراء الثانـي – اللاتكيّفي – النابع من: إثبات الذات المُعاكس – فهو إعطاء الابن الموهوب الكثير من السلطة والثقة الزائدة مما يؤدي إلى أن يصبح الأولاد متسلّطين ولديهم ميول السّيطرة والعدوانية. ولأن الأبناء يَبدون أذكياء، ويستعملون مُفردات الكبار، وتفكيرهم، فإن الآباء يرون أنفسهم تلقائياً يتفاعلون معهم وكأنهم رفاق أو أقران كبار قبل أن يصل أولئك الأبناء إلى مرحلة الرّشد والنضج؛ التـي تتناسب مع مقدرتهم اللفظية، (فاين، وبايتس Fine and Pitts 1980). والآباء، وأحياناً الأساتذة يخافون ويخشون من التبريرات العقلانية للطلاب والتـي يستخدمونها لعدم أداء واجباتهم المدرسية. وللعبَث وإلحاق الضرر بأنفسهم يذهب أولئك الطلاب لممارسة التسلّط على أساتذتهم وآبائهم، وهم يتهرّبون من تطوير مهاراتهم لأن العمل المدرسي يدعو للملَلْ ولا يمتّ بصلة إلى اهتماماتهم. وقد يدّعون أنه لا داعيَ لأن يُجيبوا كتابةً على ما يمكنهم الإجابة عنه شفهياً. وهم يعتمدون على قدرتهم اللفظية المُبكرة، حتى تصبح قدرتهم التحريرية فعلياً في حالة عجز.

ويمكن للأطفال المتسلّطين السيطرة على آبائهم وأساتذتهم للسماح لهم بتجنب أداء بعض المهمات الدراسية؛ التـي هم أقل كفاءةً بها؛ مُستخدمين – مادة الموهبة – عندهم كعُذر وذَريعة. فهناك متميزون في الموسيقا نجحوا في تجنّب مواد دراسية وواجبات أخرى لا صلة لها باهتماماتهم كالرياضيات ومهمّات العلوم وتقديم الحُجج والذرائع فهم بحاجة لوقت كاف لموهبتهم الفنية والموسيقية، (ريم 1990). إن الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـي في مجال – الإبداع – لديهم خلفية تاريخية في تجنّب مهمات دراسية مُعيّنة، وقد وصفوا تلك المهمات أنها مُملّة وأنهم بحاجة للخروج عنها والتصرف بشكل إبداعي غير تقليدي. وبما أن الطلبة المُبدعين بحاجة إلى – وقت إضافي كاف – لهواياتهم واهتماماتهم؛ فإنّ هذا النوع من الهروب والتجنّب أصبح عادات سلطويّة تُبعدهُم عن تحمل مسؤولية التعلّم (ريم 1987).

إن المعلم الذي يعمل مع – طالب سلْطَوي – أو تلاميذ ذوي اتجاهات تسلطية يجب أن يُدرك أن التلميذ القوي في – القدرة اللفظيّة – يحتاج إلى قيادة بطريقة دقيقة وعناية – خاصة – تعنـي أن واجبه – أن يدرس ويتعلّم –. وأن مُعارضة هذا التلميذ تقود إلى معركة خاسرة وفاشلة معهُ؛ ونتيجة معارضته ستكون عداءً وتوتراً منه نحو الجميع. وإن إدراك نمط التسلّط والقوة في البيت من قِبل أولئك الطلاب الموهوبين ذوي التحصيل المُتدني؛ ستُساعد المعلم لإرشاد أولئك الطلبة في الصفوف المدرسية. وقد وصف المربي: (وايت مور Whitmore 1986) العلاقة بين المعلم وتلك النوعية من الطلاب أنها (علاقة مشاركة لحل المشكلات). وإن التحالف الودّي بين الطلبة والمعلم سيخفض مستوى إمكانية التصادم والعداء في العلاقات ويعيد الأوراق إلى ترتيبها الطبيعي.

وقد رأينا أن – الاستجابات الحدسيّة الاستبصارية من الآباء والمعلمين قد تزيد التحصيل المتدنـي رسوخاً واتساعاً وسوءاً. مثال: مع الطلاب الاتّكاليين؛ رُدود الأفعال الوجدانية والحدسية – التلقائية تعني: التوقّع في أداء زائد عن الحد أكثر مما يرغبون فيه مثل: الوظائف والواجبات الدراسيّة. والنتيجة مع الطلبة السّلطويين، يكون رد الفعل الطبيعي – وضعهم في مكانهم – على شكل رد فعل أو عقاب أكثر من الحدود المعتدلة. وما هو أقل من الطبيعي؛ اتخاذ إجراءات أكثر عقلانيةً وأقل وجدانيةً وندعوها: – إجراءات عكس وجدانية حدسية Counterintuitive وتبين أنها أكثر فاعلية، مثال: إن التعامل مع الأبناء الاتكاليين، يتطلّب من الكبار إلحاح الآباء أن يخطو الصغار خطوات نحو – الاستقلاليّة والاعتماد على النفس – حتى في الفترات التـي يشعرون فيها بضغوط حولهم. وثمّة استراتيجيات ناجحة في التعامل مع الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـي مثل: – اتجاهات تتضمن الاحترام، – عدم التشديد واتخاذ أسلوب الاعتدال بعيداً عن التطرّف. – العمل المشترك والتعاون في

حل المشكلات، – التفاوض على عُقود المهمات الدراسيّة. إن الاستراتيجيات السابقة تساهم إلى حد كبير في تحجيم وخفض مشكلة التدنـــي التحصيلي. وعلى الآباء والمعلمين أن يضعوا – الاتفاق – مع الأبناء حول الواجبات الدراسية والعملية بشكل – كتابـــي خطّي – موقّع من الطرّفين؛ مما يحرّرهم من الوقوع مرة ثانية تحت وطأة السيطرة أو التسلّط.

وقد وجد المربيان (ريم، ولوي Rimm and Lowe 1988) في دراسة مقارنة لعائلات موهوبين ذوي تحصيل مُتدنٍ وعائلات موهوبين ذوي تحصيل عالٍ تبين وجود خلل وقُصور عند أبناء العائلات التـــي تمتلك أطفالاً وطلاباً من ذوي التحصيل المتدني. وهناك غياب – للقدوة الحسنة والنموذج – في عائلات الطلبة ذوي التحصيل الضعيف؛ وليس لديهم حافز داخلي للاستقلالية في التعلم لأنهم يعتمدون على غيرهم. وغياب الالتزام والانتماء للمهنة والعمل؛ والاحترام للمدرسة والمعلمين.

وأشار المربيان: (إيريكسون، وإليت Erickson and Ellett 1990) إلى أن – أهمية التأثير والسببية العائلية – عنصر جدير بالتركيز عليه وذكرا أن المربين الأمريكيين في خلال السنوات الثلاثين الماضية ركّزوا اهتمامهم حول – حقوق الطلاب – أكثر من التركيز حول – مسؤولياتهم – وخاصة مسؤوليات البيت والمسؤوليات الشخصية التـــي تجلّت في وسائل الإعلام. ومع التقدير للمربين فإن الضرورة تتطلب تشجيع الطلاب على التحصيل الجيد وحُسن الأداء والإنجاز؛ ديفيز Davis 1996).

## العلل المدرسية والتحصيل المتدني

إن الطفل الموهوب مُعرّض لعَرَض مرَضي اسمه: – سنة دراسية طيبة أو سيئة – وقد توصل مجموعة من المربين أمثال: (آرخم بولت، وهول مارك، ورينـــزلّي Archambault, 1992 Hall Mark and Renzulli) إلى ما يأتي: 42% من 62% بين 7000 أستاذ لم يُتَحْ لهم التدريب أو الاطّلاع على أساليب تعليم وتربية الموهوبين وإن المعلمين – بدون ذلك التدريب – يُقدمون للموهوبين – سنة دراسية سيِّئة –.. استطاع عدد قليل من المعلمين – بدون تدريب لتعليم وتربية الموهوبين، تحديد الموهوبين وذوي التحصيل المتدنـــي منهم، وتقديم الخدَمات التربوية لهم وتحويل عامهم الدراسي إلى: – سنة جيدة ناجحة – وليست – السنوات السيئة – كلّها دليلاً للفشل والتدمير؛ فإن معظم الموهوبين – لديهم قدرة مَناعة لمقاومة الضغط – والأداء المقبول رغم التوقعات الأقل تدعيماً وبيئياً. وعلى أية حال؛ فثمة عوامل أخرى بيئيّة مثل: شروط في الصفوف الدراسية؛ وشروط شخصيّة وحولهما وحول الأطفال الموهوبين تساهم في زيادة وتوسيع ظاهرة التحصيل المتدني.

### المناخ المدرسي (بيئة المدرسة)

قام المربي: (وايت مور 1980) بوصف المناخ المدرسي الذي يبدو وراء أسباب التدنـــي التحصيلي وقد يكون وراء التحصيل الدراسي الناجح؛ ومن تلك الأسباب: – غياب التقدير والاحترام الفردي للطفل، – المناخ المدرسي شديد التنافس، – التركيز على التقييم الخارجي، – غياب المرونة وسيطرة الجمود، – المبالغة في توجيه الانتباه إلى الأخطاء والفشل، – الأستاذ المتسلّط أو الأساتذة المتسلطون، – المناهج غير المشجّعة. وسنلقي النظر حول تأثيرات الصفوف – المرنة والشديدة التنافس.

***الصفوف الجامدة – غير المرنة:*** إن الصفوف غير المرنة، والجامدة يَغيب فيها الاهتمام واحترام طاقات الطالب الفردية، وهي تقدّم بذلك تدعيماً لظاهرة – التدنـــي التحصيلي –. وإن الموهوب عقلياً يتعلم ويستوعـــب ويتمثّل المعلومات بشكلٍ أسرع، وأسهل. أما الموهوب – المُبدع – فإنه يفكر بطريقة مُختلفة ويطرح أسئلة مُتعددة ومُتكرّرة.

ويتشبث الأستاذ الجامد ببرنامج أو جدول لا يُتيح للمرونة أن تجد مكاناً فيه؛ وتحديداً – المرونة – لأولئك الذين يختلفون عن – الخط العام للعاديين – وخصوصاً في أسلوب التعلم والسرعة في استيعابه. وهكذا يكتشف الموهوب بسرعة أن إتمام مُهمّة دراسية بشكل سريع يقود عادةً إلى مُهمّات دراسية إضافية أكثر فأكثر. ويلاحظ أن تلك المهمّات الدراسية ليست – تحدّياً أو إثارة مرغوباً فيها لديه – بل مجرد إشغاله وملء وقته – لم يكن التحدّي الفعلي لطاقاته؛ وإنما هو شيء – مُمل – ويجد أن الوظائف الإضافية من واجبات دراسية – هي عقاب لسـرعته في إتمام الوظائف السابقة –؛ ولكي يتحاشى الطالب الموهوب ذلك العقاب؛ يعمد إلى تحجيم سُرعته في التحصيل والأداء وينحدر إلى مستوى الطلبة العاديين في صفه وتبرز عنده إشكالية – التحصيل المُتدنـي –. وعلى أية حال؛ وبما أن ذهن الموهوب المتوقّد يظل نشيطاً ومُتأهباً فإنه يبحث عن بدائل ومخارج فكرية لحاله مثل: – أحلام اليقظة، – اصطناع المشكلات السلوكية، – قراءة كتاب مُثير بشكل افتعالي أو احتيالي. وقد تتحوّل البدائل والمخارج في حالته إلى – مُدّعم قوي جداً – يمنعه من إتمام واجبه الدراسي الأصلي الذي يتساوى فيه مع العاديين في الصف، وقد تضعه تلك البدائل في خانة – الأغبياء – بالمقارنة وعلينا للتوضيح التمعّن في الحالة التالية:

*روبي، عمره ثمانـي سنوات، بدرجة ذكاء عالية جداً وقدرة لفظية مُتميّزة، وكان متخلفاً سنتين تحصيلياً خلف صفه في – الرياضيات – مُقصراً في إتمام واجباته الدراسية، وأصبحت مشكلته واضحة بعد أن لاحظه المتخصص النفسي بالمشكلات المدرسية؛ وكان في حضنه كتاب يتشاغل في قراءته، في الوقت الذي يشرح فيه أستاذ المسائل الرياضية، وكان يضع كتابه المرغوب فيه، تحت كتاب الرياضيات؛ بينما كان الطلبة يقومون بحل التمارين. وهكذا حدث التراجع التحصيلي عند الطفل – روبـي – في الرياضيات حيث كان المعلم يعلم الطلبة بطريقة بطيئة لا تتناسب مع السرعة الذهنية عند – روبـي – لكنه كان يقرأ الكثير من الكتب المُثيرة التـي يرتاح إليها؛ وقامت المدرسة بتحويله إلى: الاختصاصي النفسي كطالب لديه – "مشكلة تعلميّة".*

وفي العام: 1992؛ وفي المؤتمر السنوي، لمعهد التحصيل المتدنـي في – بيواكي، في (وايزكونسين In Pewaukee-Wisconsin) شارك (جون فيلدهاوسين John Feldhusen) أحد القادة في ميدان تربية الموهوبين الآخرين، في قصّته الذاتية حول – قراءته المُفتعلة – ليتجنّب المَلَلْ المدرسي في مرحلة طفولته؛ وربما يتذكر كثيرون من الكبار الذين التزموا الانتماء والوفاء لتربية الموهوبين بعض التقنيّات التـي ساعدتهم للتغلب على الجمود وغياب المرونة في الصفوف المدرسيّة. ويطرح مؤلفا الكتاب سؤالاً للقارئ: هل يتمكّن القارئ من تذكّر طريقة التكيّف التـي قام بها لمواجهة الصفوف المدرسية المفتقرة إلى المرونة.

وبالإضافة – لإشغال الطالب وإلهائه بملء وقته – هُناك أساليب أخرى – لمعاقبة الطالب الموهوب لسرعته – تستهدف تثبيط عزيمته للتحصيل بإقامة الجمود المصطنع في صفوف الدراسة. مثل: – إذا أجاب الطالب الموهوب باستمرار أو: – طرح أسئلة متعددة؛ فإن المعلم يتجاهلهُ ولا يدعوه للمشاركة بشيء. وإذا رفع الطالب المتحمّس يده للإجابة، أو تحدّث إلى جاره من الطلاب فإن المكافأة له تكون: التعنيف والإهانة والزّجر وأحياناً العقاب؛ مما يدعّم قصوره وتحصيله المتدنـي ويزيدهُ تراجعاً. وهنا يتوقّف الطالب الموهوب في الصف عن – الإجابة – على أي سؤال، ويشعر أن حماسةُ غير مناسب في مدرسته التـي لا تفهمه. وإذا اعتبر الطالب الإهانة والزّجر له من المعلم كتدعيم وتعزيز سُلوكي فإنه يزيد من الكلام بالتعبير عن ذاته ورفع يده، مما يُقلق ويُزعج المعلمين والأقران – الرّفاق في الصف، وفي كلتا الحالتين فإن الحماسة والرغبة في التعلم والتفكير تتضاءلان.

***الصفوف التنافسيّة:*** حين يواجه الموهوب صفوفاً تسودها روح التنافس الشديد، والتقييم المُقارن، بين الطلبة يجد نفسه

أمام وضع صعب ومُشكلة، وتحديداً الموهوب متدنـــي التحصيل. والذي يزيد التنافس شدّة في الصفوف: - إعلان نتائج العلامات والتقديرات في الصف، - المقارنات في نتائج الاختبارات الدراسية والنفسية، - دهشة المعلم من النتائج العالية أو المتدنية للطلاب في الحدود - غير المتوقعة - تزيد شدّة التنافس، - استمرار وضع الطلبة في مستويات وعناوين وخانات. أما المنافسة القائمة على تقييم داخلي وبمعايير موضوعيّة وتقدير لوجهة النظر الطلاّبية فتكاد تعبر عن مقياس صادق لمقدرة الطالب وجدارته وطاقاته. والطلبة الذين يتمتعون بتحصيل عالٍ ويستمرّون في رؤية أنفسهم في مقدّمة طلاب الصف؛ سوف يصبحون أكثر دافعيّة للتحصيل العالي في البيئة الأكثر تنافسيّةً؛ وحتى مع المتفوقين دراسياً؛ فإن التركيز على المكافآت الخارجية يؤدي إلى التقليل من قيمة ودور المكافآت الوجدانية والداخلية ودورها في التعلّم والإبداع.

ولكن المتأثرين جداً بشكل دراماتيكي من المنافسة الشديدة هم الطلبة ذوو التحصيل المتدني؛ (كوفينغ تون، وبيري Covington and Beery 1976). وإن ذوي التحصيل المتدنـــي ممّن لا يملكون الحس في تقدير طاقاتهم الذاتية ومقدرتهم؛ تطرقُ مسامعهم يومياً معلومات تخبرهم أنهم دون المستوى في التفوّق بالنسبة لطلاب الصف. هؤلاء الطلاب يُعطون برهاناً موضوعياً على قدراتهم التـــي تقع في مستوى المتوسط ومادون ذلك. وبما أن التحصيل التنافسي يُعدّ المصدر الوحيد للمدرّس لتقدير مستوى الطالب وإدراكه في الصف؛ وبما أن أولئك الطلاب لا يُصدّقون أنهم جديرون بذلك الاعتراف؛ وإنهم يبحثون عن مكافآت تعويضيّة غير تلك التـــي توجد في الصف المدرسي، أو برهان آخر للتطور والنمو والجدارة الشخصية، أو يقومون بتصرّفات دفاعيّة سبق ذكرها في هذا الفصل وفي الفصل الثامن من هذا الكتاب.

وإن بيئة ذات - مستوى تنافسي عالٍ - قد تكون حصيلتُها - سنة دراسية جيّدة أو سيئة - للطالب ذي التحصيل العالي؛ أما المتدنـــي تحصيلياً فتكون دوماً - سيئة - لأنها تعطي برهاناً مؤكداً على إخفاقه وعدم مقدرته. وبينما تُسبّب البيئة التنافسيّة الشديدة - مُشكلات كثيرة للعديد من الطلاب؛ فإن تعلّم الحياة المملوءة بمواقف تنافسيّة سيهيّئ الطلبة ليتكيّفوا مع عالمٍ يسوده التنافس: (ريم 1991-1992).

### توقّعات سلبية

أصدر المربيان: ( روزين ثال، وجاكوصَنْ Rosenthal and Jacobson 1968) كتاباً باسم: الدّمامة في الصف المدرسي؛ الذي ساعد في إثراء البحث العلمي للموهوبين؛ وفي تدعيم الرأي بأن - توقّعات الأستاذ - يمكن أن تُحدث تأثيراً دراماتيكيا في مفهوم الطالب عن ذاته وفي تحصيله الدراسي؛ (غود، واين شتاين 1986، كينيل 1991 وتوماس Good, Weinstein, Keneal, and Thomas 1989) والمشكلة بالنسبة للأبناء، والأساتذة، ونجاحات المدرسة؛ هي العناصر الأساسية - إن لم تكن الوَحيدة - كمصادر للتغذية الراجعة، والتـــي تُقدّم - المُعطيات - عن قدرات الطالب، وطاقاته، وجدارته: (كوفينغ تون، وبيري Covington and Beery 1976) وسوف يجد الأستاذ الذي يُرسل رسائل تتضمّن توقّعات سلبية عادةً، ما يتوقّع أن الطلبة الموهوبين، والعاديين سيقفون على خط التحصيل المتدنّي؛ كمصدر يحمل معنى الدّهشة للتوقّعات السلبية. وقد استنتج المربيان: (فيلتون، وبيغس Felton and Biggs 1977) أن التعليم العلاجي التصحيحي، كما يُطبّق حالياً، قد يساعد الطالب بعَنوَنة نفسه باسم - غبـــي - وهذا بدوره يعود بالأثر في توجيهات واتجاهات الأستاذ نحو الفرد - الطالب - سلبياً. وهذا يعنـــي أن - التحصيل المتدنـــي - يرتبط مباشرةً بالصف الدراسي؛ وبنوعية المساعدة المقدّمة فيه للطالب.

ولا يستجيب الطلبة الموهوبون جميعهم للاتجاهات والتوقّعات الصادرة عن الأستاذ بإنتاج تحصيل ضعيف أو مُتدن؛ وثمة عددٌ قليل يرى فيها – تحدّياً – وهذا التحدي يدفعُهُ إلى مضاعفة جهوده لمواجهة ذلك التحدّي.

وعلى أية حال؛ فإن الموهوب ذا التحصيل المتدني، الذي يتمتع بمفهوم ضعيف للذات؛ سوف يستقبل توقعات المدرس السلبية فيه بالفشل كتأكيد شديد لتقييمه المتدنـــي لذاته ونظرته الدّونية لنفسه. وثمّة قصة ذات مصداقيّة أيضاً:

*كان وقت المؤتمر بين الآباء والمسؤولين – في الخريف – بشأن طفلة لهم في الصف الخامس؛ وإنّ أي أستاذ سيواجه حالةً من الارتباك في إيجاد التماثل الصحيح بين أبوين وطالبين؛ لوجود تلميذتين اسمُهما (إيـــميز Amys) في صف الأستاذة: (مسز جيمس Mrs. James) إيمي الأولى كانت طالبة ممتازة وإيجابية؛*

*بينما إيمي الثانية كانت على العكس من ذلك – غير ممتازة وغير إيجابية، وقد دخل أهل إيمي الثانية إلى الصف وقدّموا أنفسهم؛ وقد افترضت المعلمة مسز جيمس أن هؤلاء هم أبوا إيمي الأولى – (نوع من الالتباس): وفي الحال، صاحَت المعلمة وامتَدَحت الابنة إيمي الثانية؛ – غير الإيجابية وغير الممتازة؛ وأُصيب الأبوان بصدمة واستغراب، وأدركت المعلمة بسرعة: بأن هذين الأبوين هما أبوا إيمي الأخرى. فالاستجابة الأولى للأبوين كانت حماسيّة وطيّبة. وثمّة ملاحظة إيجابية هي أن إيمي لديها مشكلات قليلة.*

*وإن وصف مُشكلات إيمي لم تُقلّل أو توقف حماسة الأبوين، وعادا إلى البيت وأخبرا – إيمي الثانية ابنتهما – بعد المؤتمر أن هذه السنة ستكون – سنة جيّدة – لها. وانتقل شعور الفرح والدّهشة – لإيمي الثانية – ووافقت أن هذه السنة ستكون بالنسبة لها مُمتعة جيّدة.*

*ونالت هذه الفتاة تقدير – B – بالمقارنة بتقدير – D – في السنة السابقة؛ مما أحدث تأثيراً دراماتيكياً في توقّعات المعلمة السيدة جيمس.*

وقد اكتشف المربيان: (كولب، وجوسيم Kolb and Jussim 1994) أن التوقعات المتدنيّة للطفل تساعد في خلق مناخٍ يشجع فيه التحصيل المتدني. ولاحظا أنّ الأساتذة قد يُعطون تقديرات مُنخفضة لطلاب متفوّقين موهوبين ممّن لا يتبعون أنماط سلوك الصف ومعاييره واستنتجا أن توقّعات المعلم قد تؤدي إلى تحسين تحصيل الطالب وأدائه وتعكس حالة التحصيل المُتدني لبعض الطلاب.

### ضغط الأقران والتحصيل المتدنّي

إن اتجاهات الأقران – الرّفاق نحو الإنجاز والتحصيل لها تأثير حاسم في التحصيل ونوعيّته. ومنذ الصف الخامس؛ يبدأ الأطفال بالشعور والاعتقاد بأن التحصيل الجيّد ليس سهلاً، وأن كلمات مثل: "مُخ، غبي، ثقيل الجسم،.." سمات سُخرية وعناوين إهانة... هذه الصفات كافية لإنزال الدموع من عيون كثير من الطلبة الناضجين نسبياً في المرحلة المتوسطة. ويتواصل ضغط الأقران – الرفاق في كثير من المجتمعات المحليّة عبرَ المرحلة الدراسية الثانوية: (براون، شتاين بيرغ 1990؛ كيني 1993، غليسين وغليسين Brown, Steinberg, 1995 Kinney, Clasen and Clasen) قام هؤلاء المربون بمقابلة 40 من طلبة المرحلة الثانوية ممن شاركوا في برنامج – جاكوب جافيتس – لطلبة الأقليّات – 66% من الطلبة اعتبروا أن – ضغط الأقران الرّفاق – هو العامل الأساسي في عدم حصول الطلبة على تقديرات تحصيلية جيّدة. وبعض الطلاب يُحدّدون الأصدقاء والرّفاق الجيّدين ويعرّفون بهم بأنهم مخفّفون لضغط الأقران، وأن الرفاق عنصر مساعد ومُشجّع في التحصيل الجيّد وتحسين الأداء الدراسي.

## المناهج غير المُجدية

على الرغم من شكاوى الموهوبين ذوي التحصيل المتدني من أن المناهج الدراسية: لا مغزى لها، وجامدة قاتمة؛ وغير مُجدية وليس فيها ما يتحدّى قُدرات الطالب ومواهبه وطاقاته؛ رغم تلك الشكاوى الطلابية التـــي لا تعدو أن تكون مجرد وسائل دفاعيّة عن حالة التجنّب لكنها تشكل لديهم صعوبة حقيقية واقعيّة. إن الأطفال الموهوبين عُرضَةٌ لمشكلة المناهج غير المُجزية وذات الجدوى القليلة أو – ربما العقيمة – بالمقارنة باحتياجات الطلاب العقلية والإبداعية. إن الطلبة الموهوبين بحاجة ماسة ليتساءلوا؛ وينتقدوا؛ ويُناقشوا، وأن يتعلموا ما هو وراء الحدود والمُستويات المناسبة لأغلبية طلاب الصف. وإذا لم تتحدَّ المناهج الدراسية قُدرات الطلبة ومواهبهم فإنهم سيجدون الحوافز والجذب خارج تلك المناهج الجامدة الجافّة –، وهم ينظرون إلى المدرسة كمصدر للملَلْ والجفاف. وليس غريباً، وليس عاماً أن الموهوبين ذوي التحصيل المتدنّي الذين يقومون بأداءٍ مدرسي ضعيف يؤدّون أداءً ممتازاً؛ ومُتميّزاً في النشاطات – غير المدرسيّة – والتـــي تجعلهم يخلقون لأنفسهم مكافآت مُجزية تمنحهم الرضا عن ذواتهم وعن منهجهم. – حاول اعتبار هذه الحالة –:

*رون Ron كان موصوفاً كتلميذ ضعيف في القراءة، وغير مُهتم في المدرسة؛ وفي الصف الرابع لم يكن يُتم عمله المدرسي؛ وكان غارقاً في أحلام اليقظة وكان أداؤه الدراسي في الصف مزاجياً وغير مُنتظم؛ وكان يوصف أنه تلميذ – دون الوسط –. وفي البيت كان – رون – غارقاً في الكُتب والقصص الكاريكاتورية ولعبة البيسبول الرياضية؛ وهو يقرأ ويتمتع بآلاف كُتب التسلية والفكاهات الكاريكاتورية؛ وبالنسبة لرياضة البيسبول: فقد تبين اهتمامه وحفظه بالذاكرة لإحصائيات 20 سنة من هزائم ومباريات مما أوضح قدرات رياضية تفوق بشكل مُتميّز كل ما تعلّمه في المدرسة. وإن المهارات التـــي كان يُنتظر منه إبرازها في صفه الدراسي – ولم يكن قادراً على إبرازها – ظهرت في المجال الذي يشكل اهتماماً لديه مثل كتب الهزليات ولعبة البيسبول الرياضية؛ وإن – مناهج دراسية مُجزية – قد تؤدي لإخراج مواهب – رون – وقدراته واهتماماته وتساهم في إثرائها وتوسيعها.*

## التطابق والتنسيق بين الجهود والنتائج

اهتم المربي: (وايت مور 1986) بالتأكيد أن الموهوبين ذوي التحصيل المتدني ليسوا – كسالى أو غير مُتحمّسين –، وهم تحديداً غير مُحفّزين للعمل المدرسي. وأن العَرَض المرضي للتدنّي التحصيلي – بين الموهوبين من الطلبة قد يكون وراءه أسباب عائلية مُعقّدة ومواقف وحالات وظروف مدرسيّة. ولكنه خطير إلى الحد الذي يفهم به الطلاب وجود علاقة بين المجهود والنتائج.

وفي الشكل: (13-3) من المربية (ريم 1987) تظهر لنا العلاقة المناسبة بين أربعة أرباع – مُربّعة – والتـــي بدورها تقود إلى التحصيل الجيد العالي، أو إلى التحصيل المتدنّي:

المربع في الربع 1 يمثل الإنجاز والتحصيل، فالأطفال يُظهرون الجهود المناسبة؛ وقد تعلّموا أن يؤدوا أعمالهم الدراسية بجدٍّ وجهد. وهم يفهمون المُثابرة، ولديهم المهارات المناسبة. وهناك مُتعة داخلية وجدانية للتحدّي وهي جزء من العمليّة؛ وإن المهمّات السهلة يمكن إنجازها وتحصيلها بسهولة وسُرعة؛ مما يساعدهم على تحصيل المزيد من نشاطات تعلميّة إضافيّة وإنجازها. وأهدافهم تحددت كأهداف عالية ولكن ليست وراء قُدراتهم أو أبعدَ مَدىً منها. وهم يستمرون في التحصيل والإنجاز طالما يُدركون ويرون العلاقة بين – الجهود والنتائج –.

النتائج

| الجهود | + | − |
|---|---|---|
| + | 1 المربع<br>+ +<br>المحصلون المتحزون | 2 المربع<br>+ −<br>ذوو التحصيل المتدني |
| − | 3 المربع<br>− +<br>ذوو التحصيل المتدني | 4 المربع<br>− −<br>ذوو التحصيل المتدني |

**الشكل (13-3): العلاقة بين الجهود والنتائج.**

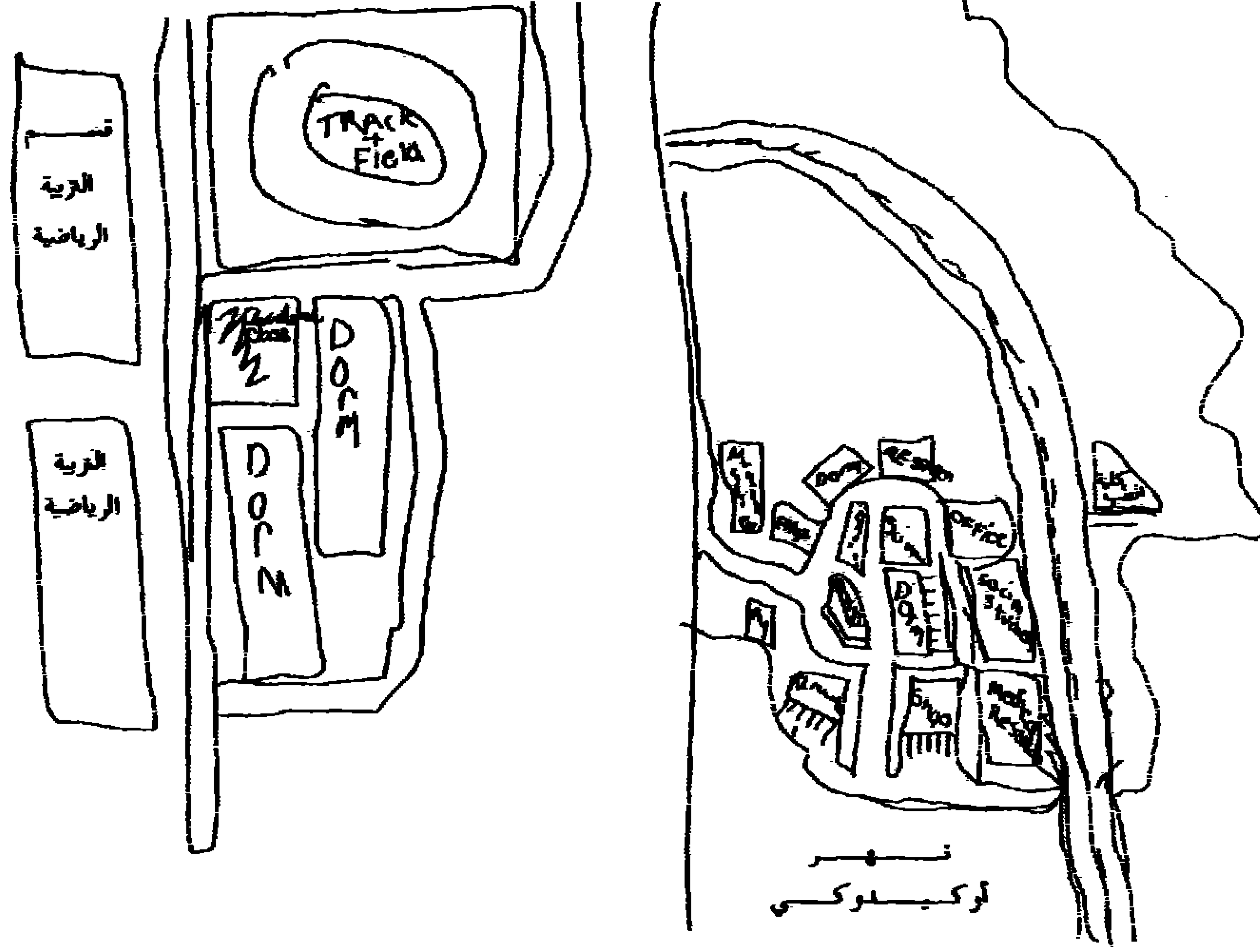
المربع 2: يقود إلى التدني التحصيلي عندما تكون الجهود صحيحة ومُناسبة، ولكن الأهداف أو النتائج تكون قد وقعت في نقطة – عالية جداً أو منخفضة جداً –. وحين تكون الأهداف مُتدنية جداً، فمن المحتمل أن الأطفال قد تلقّوا رسالة دخلت – إلى أعماقهم – من الآباء أو من المجتمع أو من الأقران الرّفاق بأنّهم – أذكياء – وليس المهم التكيّف الناجح أو اكتساب الشعبية والشهرة بين الآخرين، فالإنجازات العقلية والتحصيلية في هذا المربع أو الربع ليست قيّمة بالمستوى نفسه بل أقل من الجمال أو الإقدام والشجاعة؛ وهم لا يرغبون في أن يكونوا بُلهاء أو أغبياء.

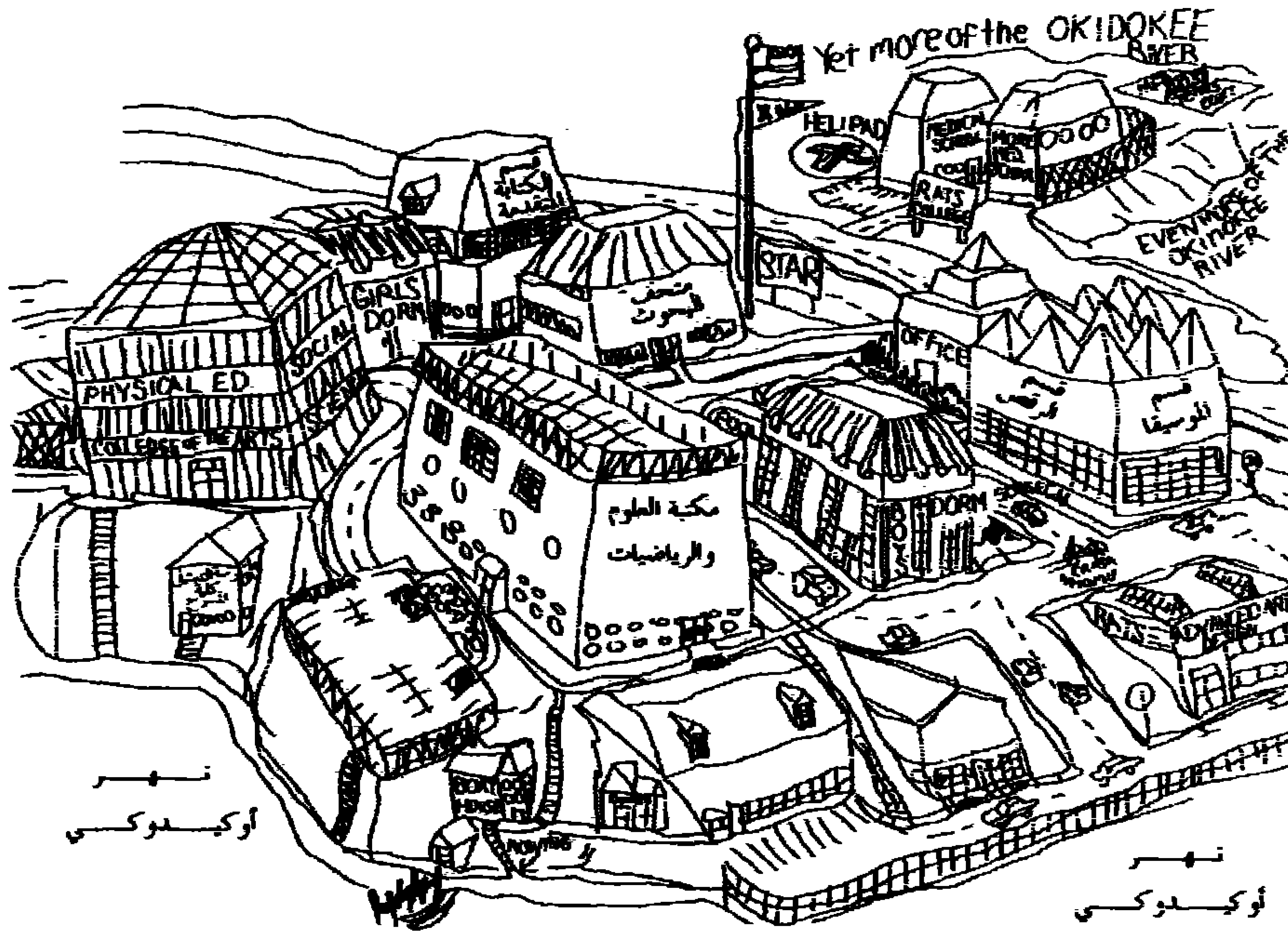
وأمثلة الهدف الهابط المتدنّي من قِبل الأساتذة، تأتـي من بيئات تعلمية تعاونية لا يوجد فيها تحدّيات والتـي غالباً ما يلعب فيها الأطفال الموهوبون دور المعلم أو المعلّمة، (ريم 1992، وروبنسون Rimm and Robinson 1997) أو عندما يكون الأطفال الموهوبون مُلزَمين بالتبعية لمجموعة من التلاميذ – غير متجانسة –، وهذه حالة كعينة:

*إليكس Alex هو رجل موهوب مُتميّز ولكن مهاراته الاجتماعية ضَعيفة، وكان مُشاركاً مع مجموعة "للتعلم التعاوني"؛ وكان جزءٌ من مهمّته رسماً للحَرَم والمباني الجامعيّة، ولم يستطع إقناع زملائه الطلاب في تصميم المباني الجامعية ليظهر التصميم براعة أكاديمية أكثر من الرياضيّة، وإن الشكل (13-4) هو رسم ووصف للاختصاصي النفسي لِيُصوّر أسباب الإحباط عند (إليكس)؛ والصورة التـي رسمها في الشكل المذكور تعبير عن إحباطاته وأسبابها حين أُعطيت له فرصة العمل بشكل استقلالي.*

المربع في الربع 2: مشكلة الأهداف التـي توضع بشكلٍ عالٍ تظهر في بيئة مدرسية ذات – مستوى تنافسي عالٍ –، ورغم مستوى الذكاء العالي للطالب، ومهاراته الدراسية؛ لكنه لم يحصل على – تقديرات تحصيلية جيدة. وحين يضع أولياء الأمور توقّعات عالية أبعد من قُدرات الابن – وبعضهم يفعل ذلك – فإن إجراءً كهذا له تأثيره في بناء – أهداف عالية – عند الطالب.

وبصفة عامة؛ وحين توضع الأهداف بشكل مُنخفض ومُتدنٍ فإن الأطفال والطلبة سوف يتوقفون عن بذل المجهود المناسب؛ لأنهم تعلموا أن – من السهل – إنجاز تلك الأهداف المتدنية. وحين توضع – أهداف عالية – فإن الطلبة يتملكهم اليأس لأنهم يرون أنه من غير الممكن إنجاز ذلك الكم من الواجبات مهما كان المجهود المبذول؛ ولن يصلوا لفارق ملموس من حيث النتائج التـي يبدو الوصول إليها صعباً وشاقاً.




**الشكل (13-4)**: رسم لمباني الجامعة؛ وهو تمثيل رسمي من "إليكس" لمجموعة التعلم التعاوني.

المربع في الربع 3: يقود – لعَرَض التدني التحصيلي المرَضي – عندما تكون نتائج التحصيل والإنجاز قد وضعت بمستوى مقبول؛ ولكن عمليّة بذل المجهود لم يكن الطالب قد تعلمها واستوعَبها؛ بالشكل المطلوب والمناسب، هذا وإن الآباء والأطفال يقيّمون ويُثمّنون تقديرات التحصيل والأداء المدرسي. وبطاقة التحصيل أو – جلاء العلامات والتقديرات – أو يعكس تقرير الأداء الممتاز مبدئياً، ويبدأ الطلاب بالشعور الإيجابـــي نحو المدرسة. وعلى أية حال؛ تعتبر النشاطات غير كافية لتتحدّى قدرات الطلبة وهكذا يتعلّمون أن التحصيل يمكن إحرازه ببساطة وسُهولة؛ وأن النجاح – في مُتناول اليد – وأن

التعلم والدراسة يمكن تحقيقُهما بدون جهود. ومن حين لآخر؛ يُعلّق الطلاب حول حالتهم عن المَلَلْ وغياب التحدّي لمواهبهم – وطالما أن علاماتهم وتقديراتهم عالية فإن المشكلات السلوكية لا تظهر على السطح. ولسوء الحظ؛ فإن أولئك الطلبة لا يُطوّرون عادات جيّدة كالمثابرة، والتعامل مع التحدّيات؛ أو دراسة مركّزة وجادّة. وفي مرحلة معيّنة من نموّهم الأكاديمي، المواد المنهجيّة تصبح أكثر تعقيداً ويتوجه طلبة المدارس نحو منافسة أكثر شدّة وقد يحث كلا الاحتمالين بآن واحد وتظل أهدافهم عالية دون تعلّم العمليات أو المجهودات المطلوبة لوصول إلى النتائج المرغوب فيها. وبعض الطلبة يتأقلمون، ويتكيّفون مع المجهودات الإضافيّة المطلوبة، وطلبة آخرون يختبئون وراء المشاعر التـــي تُهدّدهم وتُنذرهم. والقلق نابعٌ لديهم من شعورهم أنهم ليسوا أذكياء بالدّرجة التـــي يأملون، ولذا فهم يبتكرون العديد من الأعذار التـــي تحول بينهم وبين بذل المجهود ويُبرّرون ذلك – هُروبياً ودفاعيّاً –.

المربع في الربع 4: يمثل المرحلة الأكثر تقدّماً في عَرَض التدني التحصيلي المَرَضي. وتظهر سمات تلك المرحلة لدى الأطفال الموصوفين في المربع 2 ، 3 والذين لم يكن أداؤهم يضعهم في مستوى الإنجاز والتحصيل لفترة زمنية مُعيّنة؛ المربع 4 يتضمن الأطفال الذين لديهم عجز وقُصور في الأهداف؛ وفي المهارات لفترة زمنية طويلة بحيث يصلون إلى درجة من اليأس في إمكانية قدرتهم على وضع أهداف معقولة. ونادراً ما يتمكن الأساتذة من تحديد هذا النوع من الأطفال لأن ذكاءهم أو إبداعهم لم يعد ظاهراً في الصفوف المدرسية، وحتى الآباء بدأ الشك يُساورهُم في قدرة أبنائهم من هذه النوعيّة. وفي المحادثة مع الآباء؛ نجدهم يتحدّثون كثيراً عن الماضي؛ ويتذكّرون أن أبناءهم كانوا – أذكياء – لكنهم في مرحلة لاحقة وصلوا لدرجة من اليأس في تحديد الهدف ذي المستوى العالي؛ وهم على استعداد للاكتفاء والقناعة بشهادة الدراسة الثانوية.

**القائمة (13-1):**

---

**هل تعلّم المدارس الموهوبين التدني التحصيلي؟**

هناك تغيّران رئيسيّان يحدثان حالياً في كثير من المدارس ويساهمان في ظاهرة التحصيل المتدني بين الأطفال الموهوبين.

1. كثير من المدارس قام بإلغاء – مجموعات القدرات المتجانسة – ومعها برامج الموهوبين؛ وكما لاحظنا في الفصل الأوّل في بحوث المربيين: (كوليك وكوليك 1997) أوضحا أن الأطفال الموهوبين الذين وضعوا على شكل مجموعات للتسريع التعلّمي والإثراء وقورنوا مع الموهوبين الذين لم يوضعوا في صفوف تسريع أو إثراء؛ تفوّقوا بفضل برنامج الإثراء والتسريع للمجموعات الأولى أكاديمياً، حوالي سنة في مقياس معادلة الصف؛ وإذا كان المنهاج سهلاً جداً فإن الموهوبين لم يظهر أنهم تعلموا المثابرة أو الانضباط الذاتـــي الداخلي؛ والمبدأ الذي يعني أن المجهود الشخصي يقود إلى النجاح، (لافون، جينكيتز، فريدمان، وتوليفسون 1989).
2. ركّز بعض المدارس على – التعلم التعاوني – الذي يضع المنافسة في حدودها الدّنيا؛ في الحدود التـــي تجعل الطلبة الموهوبين – لا يتعلّمون أن يتنافسوا بل يتعاونوا –، ولكن سيكونون في الوقت ذاته – ضُعفاء – في مواجهة التنافس في الجامعة. وقد يعانون أيضاً انخفاضاً في – الثقة بالنفس – التـــي تأتـــي من حالة من – التوازن – بين النجاحات والإخفاقات. وثمّة خطرٌ آخر يأتـــي من – التعلم التعاوني – فتشكيل المجموعات – غير المتجانسة – للطلبة الموهوبين لا يوجد فيها مهمّات وبرامج تتحدّى ذلك النوع من المجموعات.

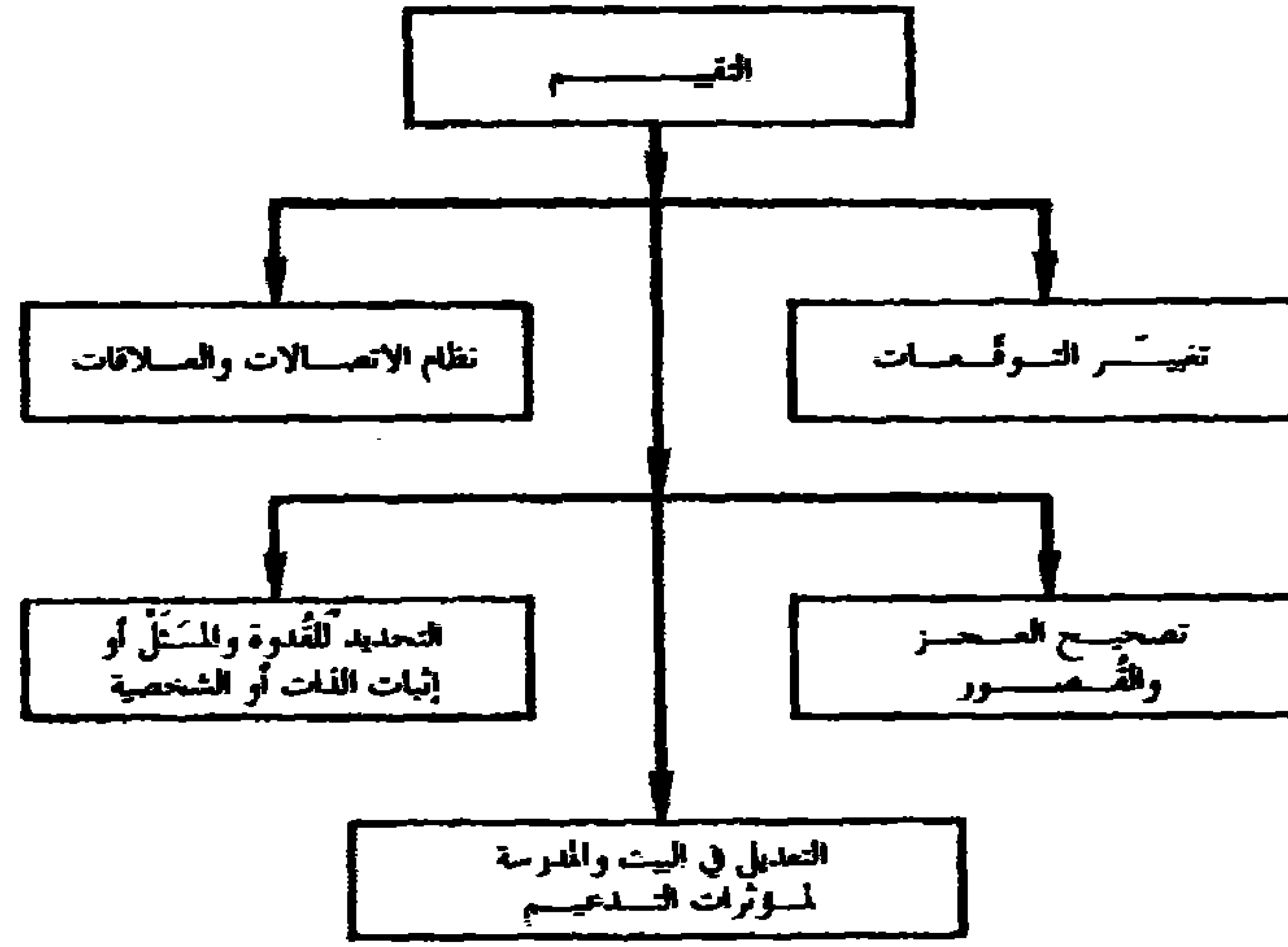
ونظراً لغياب الضبط الداخلي الوجداني، وضعف القدرة للتنافس؛ وعدم بذل مجهود فعلي، فإن سمات التدني التحصيلي تظهر واضحة؛ وبذلك يتحوّل – التعلم التعاوني – كأسلوب يزيد التدني التحصيلي ويشجّع نموّهُ ووجوده من خلال مجموعات الطلبة – غير المتجانسة – التـــي كانت تتبنّاها بعض المدارس. وقد يُفسر الطلبة الموهوبون ذلك بالقول: "لا حاجة للدراسة بشكل جدّي وفعّال".

وقد عبّر عن ذلك الفيلسوف أفلاطون (Plato) بقوله، الشهير: "إنّ ما يُثمّن غالياً في بلد – لإنسان مُعيّن – هو ما يُثمر ويعطي أفضل النتائج".

إن الإنجاز والتحصيل العالي – الفردي – والإبداعي يبدو أقل قيمة وتثميناً في العصر الحاضر والطلب لتحقيق العدالة.

---

وإن القائمة (13-1): يشير إلى أنّ المناهج المدرسيّة التـــي تتبنّى – مجموعات غير مُتجانسة – و – تعليماً تعاونياً – قد تعلم – التحصيل المتدني –.




**الشكل (13-5)**: النموذج الثلاثي لوضع التدني التحصيلي بشكل مُعاكس: قلب التحصيل المتدني رأساً على عَقِب، من مشكلة إلى علاج وحل.

## علاج التحصيل المتدني

لقد رأينا سابقاً أن الموهوب ذا التحصيل المتدني يستمر في التدنّي بتحصيله لأسباب مرتبطة بالأسرة، والمدرسة، وتأثير الأقران الرّفاق؛ أسباب تلعب دورها في تحجيم التحصيل وتحديد مُستواه. إن الطالب ليس مُحاطاً بالحوافز لكي يُبدع ويَصعد في تحصيله الهابط؛ وهناك قُصور وفجوات في المهارات التـــي تقود الطالب لتحقيق التحصيل العالي المأمول، لافتقار الطالب للضرورات المرتبطة بتلك المهارات. وإن عمل الطالب تحت مستوى قُدراته يؤثر بشكلٍ مُباشر في نجاحاته التربوية الحالية وعلى إنجازاته المهنيّة اللاحقة أخيراً.

وهذه المشكلة الهامة تستدعي الانتباه، وتبحث عن علاج. ويبدو أن – التحصيل المتدني – وكأنه نظام طويل يتطلّب التغيير والتعديل بشكل عكسي، فقد أثبتت استراتيجيات المربية (ريم 1995) نجاحاً عملياً في حالة بعد حالة. فوجدت في /نموذجها الثلاثي/ أن علاج التدني التحصيلي يتضمن عملاً مُشتركاً بين ثلاثة عناصر: الطالب، المدرسة، الأسرة – من خلال تطبيق نموذج ثلاثي يشتمل على ست خطوات: (انظر الشكل 13-5).

1. التقييم.
2. نظام التواصل والعلاقات.
3. تغيير التوقّعات.
4. تحديد القُدوة والمَثَل أو إثبات الذات والشخصية.
5. تصحيح العجز والقُصور.
6. تعديلات مؤثرات التدعيم في – البيت والمدرسة –.

إن معظم هذه المفاهيم تمّ وصفُها في هذا الفصل. ولعل من المهم أن نذكر أن وضع حلَقات التحصيل المتدني – بشكل

مُعاكس تصحيحي – يستلزم تضافراً وثيقاً ومَجهوداً تطبيقاً في تنفيذ الخطوات الستّ المذكورة آنفاً بالوقت نفسه: الأسرة تعمل، العائلة تُطبق، الطالب يُنفّذ.

وإن سيرة تاريخ العُظماء من الموهوبين والمتفوّقين وحياقم أشارت إلى أن لديهم وبينهم نوعاً من – التحصيل المتدني – وظهرت فيها – الخطوات الستّ المذكورة – في عملية التغير وتلك التغييرات العَفوية التلقائيّة بدأت تُظهر ملامح واضحة للتغيير والإنجاز في الخطوات: 3 و 4 واكتشاف النموذج الإيجابـي في تحديد القُدوة والمَثَل والتعرّف عليه أو تغيير في توقّعات الأشخاص – المهمّين ذوي المغزى والتأثير – في حياة الطالب وسُلوكه. مثال: – تأثير أستاذ في الطالب، – تأثير صديق، قرين في الصف، رفيق في المدرسة، – تأثير صديقة، حبيبة...، –تأثير زوجة... إن تلك العلاقات التـي تبدو – عامة – في تسلسل عَفوي للتحصيل المتدني تحتاج إلى – تحديد وتشخيص وإدراك – باعتبارها عوامل مهمة في – علاج هادف مقصود للتدني التحصيلي –. إن على الأساتذة، وأولياء الأمور أن يبقوا على وعي دقيق في أدوارهم المركزية في تنفيذ الخطوات الستّ المذكورة سابقاً في نموذج المربية: (ريم الثلاثي، ويدعو المربّون الثلاثة: (هوفمان، واسّون، وكريستيان صَنْ Hoffman, Wasson, 1985 Christianson) يدعون المعلمين إلى أن يتسلّحوا بثلاث خصائص: – الصبر، الانتماء للعمل والإخلاص، تدعيم الطلبة ومعاونتهم–.

**الخطوة الأولى: تقييم المهارات والقدرات، تدعيم الأحداث العرَضية،**

### أنواع التدني التحصيلي

إن الخطوة الأولى في – علاج وتصحيح التدني التحصيلي بعكسي للتدنّي – Reversal of under Achievement هي: التقييم الذي يتضمن التعاون بين الاختصاصي النفسي المدرسي؛ والأساتذة، وأولياء الأمور. وينبغي أن يلعب الاختصاصي النفسي المدرسي دوراً رئيسياً في عملية التقييم والعلاج؛ وبما أن معظم المناطق التعليمية والمدارس حدّدت وقتاً ضئيلاً للاختصاصي النفسي، فإن: المرشد النفسي، ومنسق برنامج الموهوبين، والأستاذ يجب أن يلعبوا دوراً – ضرورياً – كمسؤولية هامة. ومن الشروط التـــي يجب توافرها فيمن يعمل مع الموهوبين ذوي التحصيل المتدني في – عملية التقييم –: (1) خلفية مقبولة في التقويم والقياس، (2) حساسية مُرهفة لأساليب التعلم؛ وأنواع الحوافز، والمشكلات، (3) معرفة جيدة في نظرية التعلم السلوكيّة، (4) معرفة واعية وكافية في خصائص وسمات الموهوبين، والمُبدعين.

وإن الأداة الأولى في التقييم التـــي أوصى بتطبيقها كثير من المربين هي: – اختبارات الذكاء الفردية – والجانب اللفظي فيها يكشف عن إمكانيات الطالب في مهارات الاتصال والتوقّعات الهامة والدالة على قُدراته الفعلية. وحيث أن الطالب لم يكن مُحفّزاً بما فيه الكفاية؛ فإنه يبدو أن اختبارات الذكاء – الجماعيّة – ونتائجها تُقلّل من دقّة التقييم لقدراته ولإمكانات الطالب العقلية، وقد يبدو أن من الصعب أن يصل الطالب في درجة ذكائه إلى 125 في الاختبارات الجماعية وخصوصاً ظهور مشكلات كسلسلة بين الطلبة الموهوبين عقلياً تحديداً. ولهذا يصبح من المفضّل تطبيق اختبار ويكسلر WISC-III للذكاء أو اختبار بينيه للذكاء Stanford Binet Test والنموذج LM تحديداً. ويطبق أحد هذين الاختبارين الاختصاصي النفسي المدرسي بشكل – فردي – .

ورغم أهمية وتطبيق الاختبارات المُقترحة المذكورة فردياً مع الطلبة؛ فإن هناك أيضاً مُشكلات إضافية: فكما لاحظنا في الفصل الرابع، يُمكننا أن نلاحظ أن أعلى النتائج الممكنة لاختبارات ويكسلر للذكاء هي 155 على اختبار ستانفورد – بينيه:

الطبعة الرابعة 164. ونجد أيضاً أن النتائج تهبط وتتناقص في الاختبارات الجديدة لـــ: ستانفورد وبينيه و: ويكسلر الثالث: WISC-III وإن نموذج ستانفورد بينيه: LM يبقى في نظر علماء القياس والتربية أفضل اختبارات تقييم للأطفال ولا يقيس المهارات المكانيّة، وإضافةً إلى ما مضى، يمكن القول أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني لديهم مهارات – غير متساوية – ولهذا فإن الحل يتم في تطبيق عدّة اختبارات لتأكيد المصداقية في العلاقات الارتباطية فيما بينها؛ وهذا يساعد على تحديد نقاط القوة ومُشكلات الضّعف للطالب.

وأثناء إجراء الاختبار وتطبيقه؛ يجب على الاختصاصي الفاحص أن يكون على وعيٍ ودراية بسمات الطالب المفحوص وخصائصه وتحديداً: – الأعراض السلوكية؛ الانفعالات وردود الأفعال والتوتر النفسي، – انتباه الطالب لبنود الاختبار في أثناء الخطوات الإجرائية والتطبيق، – المثابرة في أداء المطلوب من فقرات الاختبار وأجزائه، – ردود أفعال الطالب وخصوصاً الاستجابات لمواقف الإحباط، وأساليبه في مواجهة المشكلات وحلّها، – الدّفاعات التـــي يستعملها المفحوص – الطالب – واستجاباته لتشجيع الذي يُظهره الفاحص له. هذه الجوانب السابقة كلها مرآة دقيقة تعكس كل أنماط الطالب السلوكيّة في البيت وفي المدرسة وفي الصف.

ويوصي التربويّون بأن هناك ضرورة لأن يأتـــي اختبار الذكاء بعدَ إجراء اختبارات التحصيل والإنجاز – الفردية – لتقييم نقاط القوة والضعف والعجز عند الطالب في مهارات مُحدّدة وبشكل خاص: – القراءة والرّياضيات –.

وإن اختبار أو استبيان الإبداع الذي يمكن تطبيقه بواسطة الأستاذ أو الاختصاصي النفسي المدرسي؛ يجب أن يُشكل جزءاً حيوياً من عملية التقييم العام. وهذا لا يُعطي فقط معياراً مرجعياً لنتائج الإبداع وإنما أيضاً يُعطينا وصفاً للقدرات، والاهتمامات والسمات والخصائص للطالب؛ والتـــي بدورها تساعدنا في فهم شخصيّته وإمكاناته الإبداعيّة الأصيلة وأسلوب التعلم عنده. وإن اختبارات المتفوقين الموهوبين: GIFT and GIFFI تتضمن أجزاء فرعيّة مثل: – الاستقلاليّة، – الثقة بالنفس، – قبول التحدي والمغامرة والمُجازفة.

مما يَمنَحُنا استبصاراً واضحاً لفهم ظاهرة التحصيل المتدني وإشكاليته. ويُستعمل اختبار GAIM لأطفال الصف الخامس وصعوداً إلى الصف الثاني عشر، بينما يُستعمل AIM and AIM-TO من قبل الأساتذة وأولياء الأمور لتطبيقه على أنواع الأطفال كافةً. وإن النتائج تُعطينا ثلاثة أبعاد: الوصف، المدى، النوعيّة. في التدني التحصيلي للطالب الموهوب. والاختبارات – الفرعية – تكشف لنا الحالة النفسية والسلوكية للطالب ثلاثة أشكال: – هل هو اتكالي وتابع للآخرين، – هل هو سلطَوي ومُسيطر، – أم هو مزيجٌ من الصفتين. وتساعدنا – الاختبارات الفرعية – في استبصار الرسائل التـــي يوجهها الآباء للأبناء حول التحصيل والإنجاز ومدى الاتّساق فيها وفجوات التناقض فيما بينها.

وأخيراً، تلعب المقابلة مع أولياء الأمر، والطلبة دوراً جوهرياً في تحديد أنماط التدني التحصيلي – ومظاهرها في البيت والمدرسة بشكل تلقائي. وإن أمثلة مقابلات الآباء والطلبة التـــي يمكن تبنّيها والاستفادة منها موجودة في – دليل خاص – اسمه: (*كتاب تطبيق النموذج الثلاثي لبرنامج التحصيل المتدني في المدارس* (ريم 1989) ***Book for Implementing the TRIFOCAL Underachievement Program in Schools***). وكمبدأ مثالي؛ يجب أن يحضر المقابلة كلا الأبوين. وإذا حضر المقابلة – واحدٌ منهما فقط – فإن على المسؤول عن إجراء المقابلة أن يسأل عن العلاقة بين الطرف الثاني من الأبوين والطالب؛ نظراً لأهمّيّة تلك العلاقة. وفوق كل ذلك؛ فإن عملية تحليل قدرات الطالب في البيت والمدرسة؛ والتدعيمات

الطارئة لتعزيز السلوك تعدّ هامة للخطوة الثانية في برنامج: تعديل التحصيل المتدني وتصحيحه وعلاجه.

**الخطوة الثانية: الاتصالات والتواصل**

إن الاتصالات والتواصل بين أولياء الأمور والأساتذة واحد من أبرز مكوّنات العلاج وأكثرها أهمية لظاهرة التحصيل المتدني؛ ويمكن للمعلم أو الأب أن يبدأ بعقد – الاجتماع أو المؤتمر – والبادئ يجب أن يتأكد من تأييد الطرف الآخر، وتعاونه بدلاً من إلقاء اللّوم عليه. وإذا شعر المعلم أن الآباء غير مُهتمّين أو غير جديرين بالتعاون معهُ، فيمكن للأستاذ أن يختار شخصاً آخر في المدرسة كوليك Kulik مثال: – مُرشد نفسي، – مُنسّق موهوب، – أستاذ مصادر تعليمية. وإن – العلاج العكسي للتدني التحصيلي – لا يكون فعّالاً بدون مساعدة أولياء الأمور، وإن كان ممكناً بدون مساعدتهم.

وإن مضمون التواصل والاتصالات بين الآباء والأساتذة يجب أن يشتمل على مناقشة للقدرات المُقيّمة؛ والتحصيل والإنجازات، وتقييماً نظامياً وشكلياً وتقييماً غير شكلي لتعبيرات الطفل – الطالب الدالّة على الاتّكالية أو التسلّط. وهذه مهمة في تمكين الكبار ألاّ يقعوا في الخطأ أو الخدعة التـــي تجعلهم يتركون الأمور تساهم في تعزيز مشكلة التدنّي التحصيلي وتزيد من أنماطها ونسبتها (ريم 1991).

**الخطوة الثالثة: تغيير توقعات الأفراد ذوي التأثير في سلوك الطالب**

إن الآباء، والأساتذة، والرفاق الأقران في المدرسة، والأخوة والأخوات والأقارب، وتوقعات الطالب الشخصيّة – الذاتية من الصعب تغييرها. وكما أشرنا سابقاً؛ فإن نتائج اختبارات الذكاء إذا كانت أعلى من المأمول فإنها ستكون مُعطيات جيدة في تغيير التوقّعات. وإن المعلومات القصصيّة التـــي يكتبها الطلبة قد تكون مصدراً للتعبير عن قدرات التلاميذ. مثال: – الأستاذ يُقنع الشاب المراهق أو الأبوين أن مهارة الابن الرياضيّة؛ توضح أنه قادر على حل مشكلات بطريقة غير اعتيادية وذكيّة؛ وأن بإمكان الابن تعلم المفاهيم الرياضيّة بسرعة أكثر من أي طالب من تلاميذ الصف. وأن الاختصاصي النفسي المدرسي حين يسعى لإقناع الأستاذ حول الطاقات – غير الاعتيادية – للطالب، فإنه يصف للمعلم المفردات – غير العادية – الموجودة عند الطالب؛ ومهاراته في حل المشكلات التـــي تظهر من الطالب في أثناء إجاباته على الاختبار. وإن الوصف الدّقيق لنقاط القوة – غير الاعتيادية للطالب – يعدّ برهاناً جيّداً على الموهوبية.

ويلعب – العلاج الفردي – دوراً هاماً في تغيير شخصيّة الطالب الذاتي، وتوقّعات الرفاق الأقران، إضافةً إلى أسلوب الإرشاد الجماعي وجلساته؛ وبيئة الصفوف المدرسية. وكذلك أستاذ الموهوب الذي لم يُدرّب ليكون مُرشداً؛ يمكنه أن يكون عنصراً فعّالاً في مساعدة الطلاب الموهوبين ذوي التحصيل المتدني ليفهموا كيف يضعون أهدافهم ويواجهون المنافسة وضغوط الرفاق الأقران. وهناك كتاب مُخصص لمساعدة الطالب ليتعلّم تلك الموضوعات هو: (للأولاد الموهوبين شعورٌ أيضاً Gifted Kids Have Feelings Too) (ريم 1990)، ويتضمن الكتاب قصصاً وقصائد شعرية، لمرحلة ما قبل المراهقة وللمراهقين، ومناقشات مصاحبة، وكتاباً للنشاطات المُلحقة، واكتشافاً للمشاعر (ريم، وبريست Rimm and Priest 1990) وهو لاستعمال الأساتذة والمرشدين في الصفوف الدراسية وفي الجلسات الإرشادية.

وإن من المهم، للأطفال ذوي التدني التحصيلي أن يكون الآباء والمعلمون قادرين على أن يقولوا لهم بأمانة إن عندهم القدرة لتحقيق تحصيل جيّد وإنجاز. وإن توقّعات أولئك الآخرين المؤثّرين في تحصيلهم وسلوكهم أساسيّة لإمكانية إحداث التغيير في سلوكهم وتوقعاتهم الشخصية الذاتية بأنفسهم وهي بالتالي – ضروريّة – في إحداث – علاج عكسي للتدنّي

التحصيلي، من تراجع تحصيلي إلى تحصيل جيّد مُتقدّم. وقد كشفت مجموعة من المربين في دراستهم المطوّلة وذات الخلفيّة البعيدة للتلاميذ الموهوبين ذوي التحصيل المتدني في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية أن التوقّعات - الإيجابية - للمعلمين وأولياء الأمور لها تأثير بعيد المدى وذو مغزىً كبير في علمية التحصيل في المرحلة الثانوية. (جاكسون، كليف لاند، ومايريندا Jackson, Cleveland and Mirenda 1975)، وأوضح المربيان: (بلوم، وسوسنياك Bloom and Sosniak 1997) في دراستهما أن تطور الموهبة يُشير إلى أن الآباء المتخصّصين في الأبحاث العصبية - النيورولوجيّة - والرياضيّة يتوقعون دوماً أن يكون أبناؤهم بين أولئك التلاميذ الجيّدين ذوي التحصيل العالي.

وحيث إن التنافس بين الأقارب والأخوات والأخوة كثيراً ما يكون أحد الأسباب للعرَض المرضي للتدنّي التحصيلي، لذا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار مغزى وأهمية توقّعات أولئك الأقارب والأخوة. وإن السّباق والتنافس بين الأخوة والأقارب اللذان يحدثان غالباً فإن الطالب المتفوّق ينسب تميّزه إلى أخته أو أخيه؛ لهذا كانت كلمة - الخاسر أو الفاشل - كلمة تثير التهديد والقلق في نفس الطالب - الرابح والمتفوّق - لأنها قد تتضمن تغييراً في الدّور. وإن - التواصل - الفردي والشخصي مع الطالب الناجح حول التغيير المُتوقع هو عنصر مُساعد. وإن على أولياء الأمور تقديم الضّمان أن تغيير دور الأقارب أو الأخوة لن يزيح ويأخذ مكان الطالب الذي يؤدي دوراً تحصيلياً جيداً، رغم وجود التنافس. وإن وجود - عائلة كاملة ذكية - هو احتمال قائم من مصدري الوراثة - الجينية أو البيئيّة، فإن مثل ذلك الاحتمال لا يصل إلى مستوى الحُكم المطلق لكنه ممكن في حدود الاحتمال. وإن توضيحاً كهذا يمكن أن يُعرقل ويعوق الناجح تحصيلياً أن يحاول بنوع من الدّهاء أن يضع المتدنّي تحصيلياً تحت موضعه، والتنافس وراء ذلك كله بهدف بقاء الناجح دوماً في قمّة المنافسة.

وبما أنّ إحداث التغيير في توقعات الأشخاص مُهمّة صعبة شاقة وتحديداً عند من يعرف الطفل - الطالب فإن تغيير بيئة الطالب المدرسية يُشكّل إجراءً فعّالاً في بعض الحالات؛ وتغيير المدارس خطوة شديدة التأثير ما لم يكن للتغيير فارق جدير بالاعتبار. وإذا تعرّض الطلبة الموهوبون المتميّزون إلى نوع من قَمع البيئة المدرسيّة والتـــي تضع أهدافاً وتوقعات ذات - مستوى وسط - فإن التلاميذ سيغيرون أنماط تحصيلهم كلّياً حين يوضعون في بيئات أخرى تتوقع مستويات عُليا وتُثمّن التحصيل العالي. وعلى أية حال؛ بالنسبة لمعظم الطلاب فإنه أكثر واقعيّة محاولة تغيير التوقّعات المرتبطة بالواقع داخل المدرسة.

### الخطوة الرابعة: نموذج للتحديد

إن نقطة تحويل الاتجاه الخطيرة للمتدني تحصيليّاً هي - اكتشاف النموذج - لإثبات الشخصية والذات - وكل الوسائل الأخرى العلاجية للتحصيل المتدنّي؛ تقل في أهميّتها عند مقارنتها مع تحديد الطالب لنفسه بنموذج للإنجاز والتحصيل؛ كقُدوة ومَثل. وكما ذكرنا آنفاً فإنّ الأبوين يُشكّلان القُدوة والنموذج للأبناء الموهوبين؛ في القيم وأساليب الحياة ونجاحات التحصيل والإنجاز في مجال الموهبة كما ذكر (بلوم، وسوسنياك Bloom and Sosniak 1997 في دراساتهما لسيرة العظماء والمتفوّقين في العالم. وحاوَلَ المربـــي (ريدين Radin 1976) في الرأي أن أحسن البيئات العائلية للموهوب تُقدّم الأب نموذجاً ومَثَلاً قوياً موثوقاً وسعيداً في مهنته وعمله؛ وتفسح تلك العائلات للأبناء المجال والفرصة ليتفوّقوا في مُهمّاتهم وتحصيلهم - بشكلٍ مُستقل - وحيث إن وجود تلك البيئات العائلية المثالية أمرٌ نادر الحُدوث للطلبة ذوي التحصيل المتدني، فإن مسؤولية الأساتذة والآباء مساعدة الطالب ليجد لنفسه نموذجاً وقُدوة لإثبات ذاته؛ وتقمّص شخصية الطرف الآخر.

وتبين الأبحاث في مجال إثبات الذات والشخصية بالأب كقُدوة ونموذج؛ أن المَثَل إنسان مُهذب مهذباً رفيعاً، وقوياً وليس

سمات وخصائص شخصية مُتماثلة وشبيهة بسمات الابن، (ميوسين، وروثرفود Mussen and 1963 Rutherford) وإن تلك السمات تُستعمل لتحديد القُدوة التحصيلية للطفل الموهوب المتدني تحصيلياً. وكنوع من التحذير؛ نجد أن الشاب أحياناً يختار نموذجاً – كقُدوة – مُهذّباً ويُشاركه سمات المراهقة والشباب نفسها وهكذا يتحوّل ذلك الشاب نفسه إلى نموذج قوي للتحصيل الدراسي المُتدنّي.

وإن الأطفال ذوي التحصيل المتدني يجب مطابقتهم ودمجهم مع آخرين من الطلبة ذوي التحصيل العالي ليجدوا بينهم (القُدوة والنماذج لإثبات الذات). ويمكن أن يكون – النموذج المَثل – نموذجاً لأكثر من طفل أو طالب واحد؛ وقد يكون دوره أحد الأدوار الحافزة الآتية: – معلم مُتنقّل، مُشرف ومُراقب، صديق وصاحب، أستاذ مُرشد، راعي كنيسة، نفساني أب من الآباء، قائد كشفي، دكتور، وهكذا... والمَثل – النموذج يجب أن يتحلى بأكثر ما يمكن من الخصائص الآتية:

1. *التهذيب والتربية.* يجب أن يهتم النموذج برعاية الطفل المُخصّص له؛ وكثيرٌ من الكبار يشعر بالسّعادة لتشجيع الشباب الذين يشكلون مع الكبار علاقة ذاتية مُقابلة وفيها مضمون إنساني.
2. *الجنس نفسه.* (ذكورة أو أنوثة) وبالرغم من أن إثبات الذات ممكن مع الجنس الآخر؛ لكن الترابط بين طرفين من الجنس نفسه الأنثوي أو الذكوري يُسهّل عملية الاندماج وإثبات الشخصية والذات.
3. *التشابه مع الابن – الطالب.* وهذا التشابه قد يتضمّن: السّلالة العرقية، المُعتقد الديني، الاهتمامات؛ المواهب؛ السمات الجسميّة، العاهات الجسديّة؛ الخلفية الاقتصادية والاجتماعيّة؛ الخبرات في مشكلات مُحدّدة، وأية سمات أخرى إضافية. إن كل ما أشرنا إليه من تشابهات مع الطفل – الطالب تقوّي الروابط وتُسهّل عملية إثبات الذات بين الطالب والنموذج – القُدوة – وحين يُدرك الطالب أن: القُدوة – النموذج مُتفاهم، ومُتعاطف لوجود خبرات وتجارب مُشتركة فإن التفاعل بين الطرفين وتوثيق الروابط لتحقيق إثبات الذات والاندماج التقمُّصي يصبح مؤكداً وناجحاً.
4. *الانفتاح.* إن سمة الانفتاح ضرورية لدى النموذج ذي التحصيل العالي ليُشارك الآخر ذا التحصيل المتدني بالمشكلات الفعلية، والتشجيع، وتطوير مهارات التواصل والعلاقات لتحقيق التقمّص والتفاعل وإيجاد الحوافز عند المتدني تحصيلياً.
5. *الرغبة في إعطاء الوقت.* إن ذوي الإنجاز والتحصيل العالي من الكبار لديهم نقص في بضاعتهم وعطائهم ووقتهم؛ الثمين؛ ولا يمكن لهم المشاركة بإعطاء تأثير قوي ما لم يقدّموا الوقت الكافي لذوي التحصيل المتدنّي. وقد يكون وقتاً للحديث أو اللّعب أو العمل، والنموذج الذي يعمل أو يلعب مع الطفل يكون تأثيره فعّالاً. وهكذا يرى الطفل قُدوة هامة لسمات الإنجاز العالي والتحصيل التـــي تواجه التحدّيات، وتواجه النجاحات والإخفاقات في المنافسة، وأساليب التفكير والتواصل مع الآخرين وخبرات الفشل والتفوّق.
6. *الإحساس بالإنجاز والتحصيل الإيجابي.* وعلى الرغم من أن حياة القُدوة – النموذج لا يُفترض أن تكون – كاملة – لكن النموذج يجب أن يُري المتدني تحصيلياً أن تحصيله وإنجازاته مُتفوّقة وأنها مُجزية شخصيّاً وأن الإنجاز والتحصيل يتضمّن التضحية وتأجيل إشباع الرغبات؛ ومن الضروري أن يشعر المتدني تحصيلياً أن تأجيل إشباع الرغبات جدير بالتقدير.

وقام المربي: (إيميريك Emerick 1992) بدراسة حول الطلبة الذين تمكنوا من تحقيق: – النجاح العكسي للتدني التحصيلي – حيث نسبوا ذلك إلى الأستاذ الذي كان أسلوبه حافزاً هاماً في حياتهم. وهناك – دراسة طولية لخلفيّة الأطفال المحرومين – في هاوايي Hawaii للمربي: (ويرنر Werner 1989) كشفت أن الأساتذة؛ وقساوسة الكنيسة، وكباراً آخرين مؤثّرين ومُهمّين قُدوةً ونماذج للإنجاز والتحصيل.

وأن مفهوم النماذج الهامة ودورهم كقُدوة حسنة؛ أصبح مُستعملاً في مئات المدارس والبرامج حيث بدأ كثير من – المتطوّعين – في المجتمع المحلي يُشاركون في برنامج الإشراف والإرشاد. ويذكر المربي: (هولاّند Holland 1991) أن مفهوم الأكاديميات لكل الرجال أو كل النساء للطلبة الأمريكيين من أصول إفريقية استهدف إيجاد (القُدوات والنماذج) المناسبة لذوي التحصيل المتدني بين القطاعات السكانيّة المحرومة.

وقد لخّصت المربية: (ريتشيرت Richert 1991) أهمية – القُدوة والنموذج – بشكل دقيق بعبارتها: إن أهم تأثير فيه مزيج من الشعور بالاحترام والخوف لدى المعلمين وأولياء الأمور هو "النماذج والقدوات".

### الخطوة الخامسة: تصحيح الخلل ونقص المهارة ومعالجتها

إن المتدني تحصيلياً لديه خلل ونقص في إحدى المهارات، كنتيجة لغياب الانتباه في صفوف الدراسة؛ وعيوب في عادات الدراسة والواجبات المدرسيّة. وبما أنه موهوب؛ فإن الخلل والعيب يمكن تجاوزهما لسرعة معقولة. وهذه مشكلة للطالب الأصغر سناً لأن المشكلة أو القصور والعجز تكون أقل حجماً واتّساعاً.

أما إعطاء الدروس المتنقّلة فيجب أن يكون مَشروطاً – بأهداف مُحددة – مع تحرّك تصاعُدي نحو مجموعات أعلى في القراءة، والرياضيات أو القبول في صف من صفوف – التسارع التعلّمي – باعتباره هدفاً مُتوقّعاً. ويجب تحديد فترته الزمنية، مثل: أسبوعياً: لمدة شهرين حتى يأخذ الطفل اختباراً للتفوّق؛ وليس مُستمراً مُتواصلاً. وعلى المعلم المُتنقّل – من الناحية المثاليّة – أن يكون ذا خبرة؛ وأن يكون لديه روح، موضوعيّة، وأن يُدرك قصور المتدني تحصيلياً وموهبته أيضاً. وإن الآباء والأقارب كأخوة وأخوات قد لا يكونون مناسبين لأن – العلاقات الشخصيّة – قد تُسبب للطالب المزيد من الضغوط والاتكاليّة الإضافية على الأهل والعائلة. وإن تصحيح العجز والقصور في المهارات وعلاجهما يجب أن يتم بشكل إجرائي بعناية ووفق الاعتبارات الآتية: (1) إن العمل – المُستقل – للمتدني تحصيلياً يتم تعزيزه بواسطة المعلم المُتجوّل المُتنقّل. (2) السيطرة على المعلم المتجوّل من الطالب المتدني تحصيلياً يجب أن تكون مستبعدة. (3) الطفل – الطالب يشعر ويتحسّس بين الجهود ونتائج التحصيل والإنجاز. وإن وضع التقدم في التحصيل بشكل – كشوف – في أثناء جولات المعلم المتنقّل يساعد بصرياً لتدعيم وتسريع النجاح السريع للطالب ولجهود المعلم المُتجوّل.

### الخطوة السادسة: تعديل أدوات التعزيز السلوكي في البيت والمدرسة

إن تحليل الخطوة الأولى سيُؤدي إلى تحديد بعض إجراءات السيطرة أو التسلّط وقد نوقشت سابقاً في أقسام السببية المرتبطة بالمدرسة والأسرة. وإن تلك الأنماط السلوكية تحتاج للتعديل بإعداد أهداف طويلة المدى وأهداف قصيرة المدى تساعد في إحراز نجاحات آنيّة قصيرة ومؤكّدة. وإن تلك الخبرات الناجحة يمكن تدعيمها وتعزيزها ببعض الجوائز والمكافآت مثل: – نجوم ذهبية صغيرة للأطفال، – فترات إضافية للنشاطات الفنيّة، – رحلات خارجية وزيارات ترفيهية مع أولياء الأمور، – بعض النقود.

وهناك عدة اعتبارات لاستعمال المكافآت: أولاً: المكافآت يجب أن يكون لها مغزى ومعنى للطالب؛ فالمال قد لا يكون له معنى لطفل في – السادسة – من العُمر؛ بينما – النجوم الذهبية – ليست حافزة لشاب في سن المراهقة، ثانياً: يجب أن تكون المكافآت في – إطار النظام الاجتماعي القيَمي – والمدى الممكن لمن يعطي المكافآت، ثالثاً: إنّ المدارس لا تَستعمل عادةً – المال – كمكافأة، وإن الآباء لا يرغبون بدفع المال – كرشوة – إلى أولادهم ليتعلّموا. وهناك جوائز داخل نظام الأبوين وضمن إمكانات المعلمين للتطبيق، مثل: – إعطاء التلميذ وقتاً حُرّاً وراحة، رابعاً: يجب ألاّ تكون المكافآت واسعة كبيرة، بل

صغيرة وبسيطة بهدف استثارة السلوك وتحفيزُه؛ ويمكن زيادة قيمة المكافأة حسب ما تقتضيه الضّرورة. والخطأ يتفاقم عند من يبدأ بمكافأة كبيرة؛ وعندها، لا تفيد المكافأة الصغيرة بعدها وتصبح – غير فعّالة وغير مُجدية، خامساً: يجب أن تُعطى المكافأة في ضوء اتفاق وتتم فوراً بعد أداء العمل واستكمال الأداء الناجح. وقد تكون بعد النشاطات المُستكملة أو نتيجة للنوعيّة المتميّزة للأداء؛ ويجب عدم مكافأة العمل – غير المُستكمل مطلقاً أو غير المقصود بالبدء به. وإن تعديلات وسائل تعزيز السلوك وتدعيمه – في المدرسة تتضمّن: أكثر من – بناء جداول للمكافآت – مثال: – التسارع التعلمي في الصف والمادة الدراسيّة والقفز فوق الصف الحالي وتجاوزه.

هذه خطوات تعزيزية لبعض الطلبة ذوي التدني التحصيلي؛ (ريم، ولوفانس Lovance 1992) وإن المشاركة في حل المشكلات المستقبلية تبين أنه أسلوب فعال في تكوين – علاج عكسي للتدنّي التحصيلي Reversal of Underachievement (ريم، وأولين تشيك Olenchak 1991) وتشجيع اهتمامات الطالب الرئيسية يعتبر أيضاً من الوسائل الفعّالة في الصفوف المدرسية لتحقيق العلاج العكسي للتدنّي التحصيلي، (إميريك Emerick 1989). الدراسات المستقلّة والمناهج المتينة استُعملت بطريقة فعّالة من قبل معلمة للصف السادس كقسم من علاج عكسي للتدنّي – للطلاب (ليملي Lemly 1994).

وإن تعديل المعزّزات والمدعّمات السلوكية للدراسة والعمل المنزلي؛ هو واحد من المكوّنات الهامة في التصحيح العكسي لمشكلة التدنّي التحصيلي. وعلى أية حال؛ هذا التعديل بحد ذاته ليس كافياً؛ فهناك العديد من التوصيات لتغييرات للبيت والمدرسة اقترحتها المربية (ريم 1995) في كتابها: العَرض المرضي لظاهرة التحصيل المُتدنّي: Underachievement syndrome.

### العلاج فيما وراء المدرسة والبيت

إن التوصيات السابقة؛ لمعالجة التدني التحصيلي في البيت والمدرسة، هي وسائل فعّالة مع كثير من الأطفال والشباب، إذا لم تكن مُعقّدة بسقوط الطالب في مشكلات مُصاحبة مثل: – المخدّرات والكحول. – الجريمة، والاكتئاب. وحتى الشباب الذين لديهم خلفية تاريخية من التدنّي التحصيلي؛ فاحتمال التخلص منه وقلب المشكلة إلى حل احتمال مُمكن؛ وإن مشكلات المخدرات والكحول والجريمة؛ بالإضافة إلى عمل مشترك من الآباء والمربين تحتاج إلى اختصاصي نفسي بمشكلات مشابهة.

## الخلاصة

إن تدني التحصيل عند الطلبة الموهوبين – خسارة فادحة – لهم وللمجتمع. وقد عرّفه المربون بأنه: تناقض وفجوة بين قدرات عالية للطالب وأدائه المدرسي الضعيف.

وإن اختبارات الذكاء، والتحصيل والإنجاز، واختبارات الإبداع يمكن استعمالها كأدوات لتشخيص التدني التحصيلي. وإذا حدث أن حصل الطالب على نتائج ضعيفة في الاختبارات، فإن ملاحظة المعلم أو أولياء الأمور تصبح ضرورية لتحديد الموهوبية؛ وقد قامت المربية (ريم) إجراء بحوث، واستبيانات والتعريف بهم لتحديد الطلبة ذوي التحصيل المدرسي المتدني؛ ووصفت أنماطاً من مشكلاتهم وسلوكهم.

أما المربـــي (وايت مور Whitmore) فقد جهّز قائمة لصفات وسمات الموهوب المتدني تحصيلياً لوضع إشارات عليها. وقد وصف مؤلفا كتاب سمات التحصيل المتدني مثل: – تقدير الذات المتدنّي – المنخفض، – فجوات ونواي عجز في المهارات، خلل وعجز في عادات الدراسة، – ضعف في قبول الأقران والرّفاق، – خلل في التركيز الدراسي – والمدرسي، – مشكلات

في الانضباط الذاتـــي والسلوك.

وإن الميول نحو – الكمال المغرور – قد تقود إلى التحصيل المتدني؛ – صعاب للموهوبين ذوي التحصيل المتدني لدخول المنافسات ما لم يشعروا أنهم الرابحون والكاسبون. وإن السلوك التجنّبـــي قد ينقلب إلى سلوك عُدواني أو انسحابي؛ (كاوف مان Kaufman) وهذا شبيه بأنماط التعريف عند المربية (ريم)؛ لسمات: التسلط والسيطرة، والاعتمادية الاتكالية.

وبينت (ريتشيرت Richert) أن توقّعات الآخرين تؤثر في: (التحصيل والإنجاز، وفي القيم، والإبداع وتقدير الذات، والعلاقات الاجتماعية، والضغط العاطفي. وقد أوصَت المربية (ريتشيرت) في تجاوز توقّعات الآخرين، والتفوق من خلال توقعات ذاتية صحيّة فائقة.

بأن – التدني التحصيلي – هو سلوك مُتعلم مُكتسب، ومن الممكن تغييره بالتعلم الصحيح الجديد.

وإن الموهوبين ذوي التحصيل المتدني هم أقل من يحدد الجنس نفسه لآبائهم كتابعين لهم؛ ما لم يكن الآباء لديهم تحصيل مُتدن أو لا يُثمنون التحصيل والإنجاز بتقييم لائق. أما (فرويد Freud) فقد أوضح التحديد والتعرّف كهويّة مرتبطة بعُقدتي: – أوديب وإليكترا – ومحاولة حل لمشكلات في اللا شعور. وقد اهتم أصحاب – نظريات التعلم الاجتماعي – بأهمية علاقات التربية والتهذيب والتشابه في السمات بين الطالب الموهوب والآباء.

إن أنماط قدرات الآباء تحتضن تحديدات غير مناسبة وتدنياً تحصيلياً؛ وقد كشفت الأبحاث أنّ أسوأ تحصيل وإنجاز عند الطلاب الذكور – في البيوت ذات – الأب الغائب – وأسوأ تحصيل في مهارات حلول المشكلات والرياضيات عند – الذكور والإناث – كان لأبناء قادمين من بيوت – الأب الغائب –. وإن الأمهات ذات النجاح في المهن والأعمال خَدمْنَ كنموذج فعّال أمام – البنات – في تحقيق تحصيل عالٍ ونجاح في الإنجاز.

وفي المرحلة الابتدائية تبين أن – الأطفال الذكور كانوا من ذوي التحصيل المتدني أكثر من الإناث، ومن أسباب ذلك ضغوط الأقران والرفاق الواضحة عليهم وأنماط سلوكية مختلفة مثل: العدوانية كنقيض للطاعة واتباع الآخرين، وتبين زيادة ملموسة في أعداد – الإناث – من ذوات التحصيل المتدني في المرحلة الثانوية والمتوسطة والجامعية.

وإن الموقف (المعارض للتحديد والتعرّف على الموهوبين) يقود الآباء لقضاء الوقت مع أبنائهم؛ ويؤدي لتعزيز التطوير للمهارات الفنية والرياضية والأكاديمية، بالوقت نفسه قد يؤدي إلى ظهور ظاهرة السيطرة والسلطوية من الأولاد وزيادة التدنّي التحصيلي. وإذا قام أولياء الأمور بإتمام وظائف أولادهم المدرسية فإن ذلك سيقود الأولاد إلى زيادة الاعتماد والاتكالية الشديدة على الأهل. وإذا أعطى الآباء؛ الأبناء – المتفوّقين بالقدرة اللفظية – مزيداً من السلطة فإن الأبناء قد يستخدمون السلطة فتتحول إلى – تسلّط – على الآخرين والبيئة ويتوقفون عن – بذل المجهود الدراسي –.

وإن الطلبة المُبدعين قد – يتملّصون ويهربون – من العمل الأكاديمي بالادّعاء أن عندهم اهتمامات خاصة يقضون بها الوقت كالاهتمام بالفنون أو الموسيقا.

وإن المواقف المضادّة – للحدس الوجداني اللا شعوري المعرفي – واستجاباته من الأساتذة وأولياء الأمور قد يعكس – التدني التحصيلي –. ويجب على الأطفال – الاتكاليين على الآخرين – اتخاذ خطوات قصيرة نحو – الاستقلالية في السلوك –.

وإن الأطفال – السلطويين – يتطلّبون الاحترام والتدعيم؛ واتفاقاً عادلاً في الأعمال المدرسيّة.

ويبدو أن بعض الطلبة ذوي التحصيل المتدني قادم من عائلات مفككة فيها نوع من الخلل الوظائفي أو المرض الوراثي، ودون نماذج أمامهم لأداء تحصيلي جيد. وإن التركيز – على المسؤولية – بالإضافة لاحترام الأساتذة والتربية هما من توصيات

المربين الرئيسية.

وإن الأساتذة الذين يدركون الموهوبين؛ ويقدّمون لهم العَطاء المناسب فإنهم يعطون أولئك الموهوبين أفضل سنوات حياتهم؛ وعلى العكس منهم الأساتذة الذين لا يستطيعون العطاء والإدراك؛ فإنهم يُعطون الموهوبين أسوأ سنوات حياتهم. ويقود أسلوب الجمود عند بعض الأساتذة في إشغال الطلبة بالكثير من الوظائف الدراسية الخاطئة تقود إلى التحصيل المتدني. وقد يتجاهل الأساتذة الطالب الموهوب أو يزجرونه بالإهانات وتحديداً أولئك الطلبة الذين يرفعون أيديهم ليسألوا ويعبروا عن أنفسهم، وأساليب الأساتذة هذه توقف الموهوب عن التجاوب وتقمع رغبته في التعلم والإبداع.

وحين يصل التنافس المدرسي داخل الصف بين الطلاب إلى حدود شديدة فإنه يؤدي إلى نتائج وخيمة وحصراً على الطلبة من ذوي التحصيل المتدني الذين يشعرون تحت ضغوط المنافسة بأنهم فاشلون؛ ويصبح مفهوم الذات عندهم مُعرّضاً للتدمير لأن البرهان يتكرر لديهم نفسيّاً أنهم غير قادرين على النجاح في التنافس مع غيرهم.

وإن التوقعات المتدنية للأساتذة تصبح بالنسبة للطلبة إشباعاً وإنجازاً لتنبؤات يحسّون بها ولكنها تصبّ في مزيد من التدنّي التحصيلي، لأنها تخلق المناخ لتحصيل مُنخفض وأداء متدنٍ. أما الإجراء العلاجي دراسياً فقد يصِمُ الطالب بعنوان: "عابث وغير صالح".

وإن اتجاهات الأقران والرفاق نحو التحصيل تلعب دوراً هاماً في التأثير والنتائج في الإنجاز والتحصيل. وإن المناهج – غير المُجدية – تمنع الطفل من إشباع احتياجاته ليتساءل، ويُناقش، وينتقد، وغيرها...

وثمّة تحديات خارج المدرسة مثل: الهوايات والألعاب الرياضية. ويجب على الطلبة ذوي التحصيل المتدني فهم العلاقة بين الجهود والنتائج أي: المُدخلات والمُخرجات – (الأهداف). وإن مجموعات – التعلم التعاوني – قد تقود إلى ضعف في تحديد الأهداف وغياب التحدّي عند الطلبة الموهوبين.

وإن النموذج المركزي الثلاثي: TRIFOCAL لإجراء عكسي ومُضاد في ظاهرة التحصيل المتدني يستلزم ست خطوات: (1) تقييم للمهارات والقدرات وتعزيز تدعيمي للاحتمالات ونوعيات التحصيل والإنجاز، (2) تواصل وثيق بين الأساتذة وأولياء الأمور، (3) تغيير توقّعات المعلمين، وأولياء الأمور والأقران الرفاق والأخوات والأخوة، (4) التحديد المكاني للنموذج الخاص بالتحديد والتعرّف للإنجاز والتحصيل، (5) تصحيح الخلل والفجوات السلبية ونقاط الضعف في المهارات، (6) تعديل المؤثرات التعزيزيّة الداعمة في البيت والمدرسة والتـــي تدعّم وتولّد التحصيل المتدني.

وإن الاندماج والمشاركة في فُرص ذات تحديّات مثل: التسارع التعلّمي والمساهمة في أسلوب حل المشكلات المستقبلي يُساهم في تحريض التحصيل والإنجاز واستنفارهما وإثارتهما الفائقة.

وإن المساعدة النفسية الإرشادية المتخصّصة هي حاجة مطلوبة وماسّة وتحديداً حين يكون التدني التحصيلي نتيجة لانخراط بعض الطلبة في المخدّرات أو الجريمة أو مشكلات أخرى معقدة وانحرافيّة صعبة.

# مصطلحات الفصل الثالث عشر

| عربي | إنكليزي |
| --- | --- |
| اكتساب | Acquisition |
| الأداء الفعلي | Actual Performance |
| يتمسّك بـــ - يتشبّث | Adheres |
| العدوان | Aggression |
| يقظةً وإنذاراً | Alert |
| تحالُف | Alliance |
| يُغيّر - يُبدّل | Alter |
| القصصيّة | Anecdotal |
| عداء - وعدوان | Antagonist |
| قلق | Anxiety |
| ظاهر - واضح | Apparent |
| مناسبة - لائقة | Appropriate |
| الضّمان والتأكيد | Assurance |
| ارتباك وخلَلْ | At odds |
| الألعاب الرياضية | Athletics |
| يَنسُب إلى | Attribute |
| متوسط | Average |
| التجنّب | Avoidance |
| يخشون/يخافون | Awed |
| يُسبب احتراماً وخوفاً | Awesome |
| تراجَعَ | Backed away |
| تحت المتوسط | Below average |
| غدر وخيانة | Betrayal |
| نُسخة | Blueprint |
| يتباهى/يفتخر | Boast |
| مخففون للضغط | Buffers |
| مُصادفةً | By accident |
| يدورون حول | Bypass |
| من الأسباب | Causal |
| سمات - خصائص | Characteristics |
| الرئيسي | Chief |
| عيادة | Clinic |

| | |
|---|---|
| Closure | النهاية/إغلاق |
| Codes | رُموز |
| Collaboration | عملاً مشتركاً |
| College campus | مباني الحرَم الجامعي |
| Comics | كتب التسلية والفكاهة الكاريكاتورية |
| Committed | التزموا – الانتماء |
| Compacting | متينة |
| Competitive | تنافسي |
| Complaints | الشّكاوى |
| Computational | مُهمات تنافسيّة |
| Computational | مَكيدة – مؤامرة |
| Concede | سلّم بــ/رضيَ/منَحَ |
| Conceding | المُسلّم به |
| Confusion | ارتباك |
| Consistency | الاتّساق والتناغم وعدم التناقض |
| Contingencies | الاحتمالات الطارئة |
| Contingencies | أحداث عرَضيّة |
| Controlling | مُتسلطة |
| Convince | يُقنع |
| Cooperative learning | التعلم التعاوني |
| Coping | كتابة/نقل |
| Costly | الباهظة، المُكلفة |
| Counseling sessions | الجلسات الإرشادية |
| Counter | ضد/معاكس، نقيض/مواجه |
| Counter-identification | نقيض – ضد التحديد والتعريف |
| Creativity | الإبداع |
| Cross-gender | تقاطع بين جنسين |
| Cure | علاج – شفاء |
| Dampened | تُقلّل؛ توقف |
| Daydreaming | أحلام اليقظة |
| Declined | تنخفض/تتراجع |
| Defeat | السقوط والفشل |
| Defy | يتحدى/يزدري |
| Deliberate treatment | معالجة مقصودة – هادفة |
| Dependence | اعتمادية واتكالية |
| Dependence | اعتمادية اتّكاليّة |

| | |
|---|---|
| Deter | يعوق ويُعرقل |
| Detract | يَحط من قدر -يُقلل من |
| Detriment | عبَث - ضرَر |
| Diminished | يُلغيان - يتلاشيان |
| Discrepancy | شرخ، فجوة، تناقض |
| Disruption | التفكك |
| Dodge | يتملصون - يهربون |
| Dominance | سيطرة وتسلُّط |
| Dominant | تسلّطي |
| Domination | سيطرة وسلطة |
| Domineer | مُتغطرس/مُتسلّط |
| Drastic | ذو تأثير قوي |
| Dropouts | المتسرّبون خارج المدرسة |
| Dysfunctional | خلل، وتفكك وظائفي أو مرض وراثي |
| Efforts | الجهود |
| Emulate | يُنافس |
| Equate | تطرفي معادلة |
| Equity | العدل - التوازن |
| Etiologies | الأوصاف والأسباب |
| Evades | يتجنّب |
| Examiner | الفاحص |
| Excessive | شديد/زائد عن الحدود |
| Excessive | زائد على الحدود |
| Exclaimed | صاحت بسرور |
| Expected performance | الأداء المتوقّع |
| Explicit | صريحون واضحون |
| Facetiously | مُصطنع/مُزوّر |
| Familiar | على دراية |
| Father absent homes | البيوت ذات الأب الغائب |
| Following | اللاحقة - التالية |
| Forehead | جبينه/رأسه |
| Foster | يحتضن، يُربي، يُغذّي |
| Freshman year | السنة الأولى الجامعيّة التحضيرية |
| Frustration | إحباط |
| Fulfilling needs | احتياجات مُشبعة |
| Fulfillment | تحقيق إنجازي |

| | |
|---|---|
| Functionally | وظيفي |
| Gang | عصابة |
| Group tests | اختبارات جماعية |
| Heterogeneous | غير مُتجانسة |
| Hobbies | هوايات |
| Homogenous | مُتجانسة |
| Honestly | بأمانة |
| I.Q; | اختبارات الذكاء |
| Identify | يُثبتون شخصيتهم |
| Immersed | غارقاً، مائعاً في |
| Impressed | تأثَّرت |
| Impulsiveness | انفعاليّة |
| Inappropriate | غير مناسبة – غير لائقة |
| Independent | مُستقل |
| Index | فهرس، مرجع، أساس |
| Individual tests | اختبارات فردية |
| Individual therapy | العلاج الفردي |
| Inept | عابث وغير صالح |
| Innocent | بريء، ذو نيّة سليمة |
| Intervention | التدخّل |
| Intuitive | الحدس الوجداني اللا شعوري المعرفي |
| Inventory | استبيان |
| Items | بنود اختبار |
| Lap | حِضْن، حِجر |
| Learned behavior | سلوك مُتعلم |
| Loner | انعزالي |
| Loser | الفاشل/الخاسر |
| Magnitude | حجم، مدى |
| Manipulation | سيطرة/ يُسلّط |
| Manuals | دليل الإرشادات |
| Measuring | يصلون للمستوى |
| Mediator | الوَسيط |
| Mock | يسخر منه |
| Modification program | برنامج تعديل |
| Morale | الروح المعنوية |
| Nonproductive ness | اللا إنتاجية – هدر وتبريد الطاقة |

| | |
|---|---|
| Nuisance | مُقلق – مُضايق |
| Nurturance | التربية والتهذيب |
| Nurturant | مُهذّب/ذو تربية عالية |
| Nurturing | تهذيب وتربية |
| Ogre | مخيف |
| Onset | هجوم/اجتياح |
| Onset | اجتياح/هجوم |
| Optimist | مُتفائل |
| Optimize | الارتقاء |
| Outcomes | النتائج |
| Outperform | تفوّقوا |
| Overreacting | مُنفعلة أكثر من اللزوم |
| Overruled | طغى على |
| Pencil anxiety | قلق القلم |
| Perfectionistic tendencies | ميول نحو الغرور والكمال |
| Permissive ness | السماح لحدود التطرّف |
| Permit | السماح – يسمح |
| Poke | يُحرّك/يستثير |
| Postponed gratifications | تأجيل الرغبات |
| Power-authority | السلطة – القوة |
| Precarious | غير مطمئنة |
| Preceding | السابقة |
| Precision | الدقّة |
| Precocious ness | قدرة مُبكرة |
| Prestigious | ذات مكانة أرستقراطية ورفيعة |
| Problem family | مشاكل عائلية |
| Procrastinate | يُماطل، يُسوّف |
| Procrastination | تسويف مماطلة |
| Procrastination | التسويف والمُماطلة |
| Procrastination | التسويف والإمهال والتأجيل |
| Prognosis | التنبؤات التشخيصيّة |
| Promiscuity | اضطرابات وتشوّش |
| Prophecies | تنبّؤات |
| Prowess | إقدام وشجاعة |
| Punish | يُعاقب |
| Punishment | عقوبة |

| | |
|---|---|
| Pushy | دفّاعون/قصيرو النفس |
| Randomly | عشوائياً |
| Rapid | سريعة |
| Recover | يُشفى/شفاء |
| Rejection | رفض/اعترض |
| Relatively | نسبياً |
| Remedial | علاجي/تصحيح دراسي |
| Remediation | التعليم العلاجي |
| Resilience | مقاومة الضغط |
| Resist | يُعارض – يقاوم |
| Reversal | عكس الموقف/قلب الحالة بشكل عكسي |
| Reversing | يعكس/انعكاس |
| Reward | مكافأة |
| Rigid | جامد |
| Rivalry | التنافس – التسابق |
| Sacrifice | التضحية |
| Sample | عيْنة |
| School psychologist | الاختصاصي النفسي المدرسي |
| Scolding | إهانة وزَجْر |
| Scout leader | قائد كشفي |
| Sibling | الأخوة والأخوات والأقارب |
| Simultaneously | بنفس الوقت |
| Sophomore | السنة الثانية للجامعة |
| Spatial | المكانيّة |
| Standard deviations | الانحرافات المعيارية |
| Stifled | قُمعوا |
| Stupid | غبي |
| Subtly | بدَهاء |
| Superlative | المستوى العالي |
| Surprising | مُدهش |
| Surprising | يدعو للدهشة |
| Surreptitious | مُفتعلة – احتياليّة |
| Symbols | رُموز |
| Syndrome | أعراض مرضية |
| Teasing | إزعاج |
| Test scores | نتائج الاختبارات |

| | |
|---|---|
| Transcend | يتجاوز - يتفوّق |
| Transcend | يتجاوز/يتفوّق على.. |
| Transcending | التجاوز، التفوق على |
| Tutor | مُعلم مُتنقل |
| Uncover | يُعرّون |
| Underneath | تحت |
| Uneven | غير مُتساوية |
| Unintentionally | غير قصدي |
| Vicariously | بزخم وحَماس |
| Videotaped | سُجّلت على الفيديو |
| Winner | الرابح/الناجح |
| Withdrawal | الانسحاب |
| Worry | قلق |

# التدني التحصيلي عند الإناث

## THE CULTURAL UNDERACHIEVEMENT

*"إلى جانب أهمية المرأة ودورها في الحياة الزوجية والأمومة فقد دفعت متغيرات هذا العالم إلى إعطائها العديد من الأدوار المشروعة ويبدو بكل وضوح – من خلال الإحصاءات – أن معظم الموهوبات من النساء كنّ من ذوات التحصيل المتدني".*

سالي رايز Sally Reis (1991)

فإن الاهتمام بتربية النساء الموهوبات وتعليمهن عبر التاريخ من الأولويات الثانوية مما أدّى إلى تضخم حجم التدني التحصيلي – بينهن – وكان الكثير من الفتيات، وما زلن، ضحية ضغوط مستمرة من تثبيط للعزيمة وغياب التشجيع من قريناتهن في المدرسة وعائلاتهن وأساتذتهن ومن مرشديهن أحياناً مما أدى إلى إهمال مواهبهن وعدم استثمارها أو الاستفادة منها، وقد أشارت رايز Reis 1987 إلى أن مفهوم التدني التحصيلي – عند النساء الراشدات يختلف عن تلك المقاييس في صفوف المدرسة وأنه من الأفضل تعريفه بالقول "ما الذي يعتقد الإنسان أن بمقدوره إنجازه في الحياة" "وأن هذا التناقض بين الموهوبية عند البنات وتحصيلهن وتطور مواهبهن في مرحلة البلوغ يجب أن توصف بحق تحت عنوان "اختفاء الموهوبية عند الإناث" (أولشين Olshen 1987).

وقد بين التاريخ أن كثيراً من التربويين والنفسانيين لعب دوراً مقصوداً في تحديد الفُرص التربوية للإناث. وبينما تجاهل كثير من المربين أهمية تربية النساء وتعليمهن فقد قام بعضهم الآخر بصراحة ووضوح بتصميم برامج لتربية النساء وتعليمهن بحيث يصبحن خاضعات للرجال. وقد نقل المربـــي (سميث Smith 1981) عبارات عن أحد المفكرين من القرن الثامن عشر: جان جاك روسّو Jean Jacques Rousseau في مجال نظريته لتربية – الفتاة المثالية الصوفيّة.

إن تربية النساء وتعليمهن، يجب أن يتم التخطيط له مقترناً مع تربية الرجال وتعليمهم. ويجب أن يكون الغرض إسعاد الرجال ومفيداً لهم؛ وهادفاً إلى الحصول على حب الرجال واحترامهم؛ وتنشئة أولادهم؛ والعناية بهم كراشدين، وإرشادهم ومواساتهم؛ وتحويل حياتهم إلى مُسرّات وسعادة. تلك هي واجبات النساء؛ في عُصور التاريخ كلها؛ وهذا ما يجب أن يتعلمنه منذ طفولتهن إلى ما بعدها.

وقد ذكّرنا (سميث) ببعض النفسيين من مؤسسي مدرسة التحليل النفسي أمثال: (سيجموند فرويد Sigmund Freud وكارل غوستاف يونغ Carl Gustav Jung) اللّذين يريان في شخصية المرأة سمات نقص، ويؤكد (فرويد) وجود ثلاث سمات للأنثى: النرجسية، والماسوشيّة الخُضوعيّة والسلبية. أما (يونغ) فقد وصف المرأة ذات المستوى العقلي الجيّد بأنها الأكثر عاطفةً

والأقل عقلانيةً ومنطقيّةً؛ بالمقارنة مع الرجال ذوي الصحة العقلية الجيّدة.

وقد عكس المربـــي والنفسي (غوستاف ستانلي هول G. Stanley Hall 1924-1844) نظرة (فرويد)؛ وأوصى أن تنحصر تربية المرأة بشيء واحد هو – الأمومة –. أما (ثورندايك Thorndike) في مطلع هذا القرن المُبكّر، فقد تقدّم قليلاً أمام "هول: وتجاوزَهُ، وذكر أن التربية لا يبدو أنها تسيء للمرأة وصحتها، وأن من الممكن تربيتها مهنياً وإعطاءها أدوار التهذيب والتعليم (سميث 1981). وإن جميع الآراء السابقة تعكس الاتجاهات الاجتماعية وتعزّزها.

وثمّة مسح دراسي لـــ 544 مُتخرجة في مدرسة للإناث الموهوبات ذوات المستويات العالية أوضح أن بين المتخرجات من 1910 حتى 1979 من كان لديهن مِهن؛ وأن حوالي نصفهن 46% أصبحن مُعلّمات، و 28% ذهبن للخدمة كاختصاصات اجتماعيات، و 10% فقط كنّ طبيبات ومُهندسات. وأن 73% من المجيبات عن الاستبيانات المَسّحية – وصفنَ أنفسهنّ أنهن ربّات بيوت، (ووكر، رايز، ليونارد Walker, Reis, Leonard 1992).

وبين كتابُ المربية: (مرغريت روسايتَر Margaret Rossiter 1995) *"النساء العالمات في أمريكا Women Scientists in America" قبل إجراء العمل التأكيدي بين (1940, 1972)* كيف أن – عالم العلم – اختلف عمّا كان عليه بصورة جذرية. وعلى الرغم من أن الحرب العالمية الثانية، حشدَت وعبّأت العالمات من النساء، ووجهتهنّ نحو المختبرات العلمية؛ فقد وقع الضغط عليهن وأصبحنَ مُجبراتٍ على ترك عملهنّ بعد الحرب؛ و لم يفقدن أعمالهن فحسب بل أضعن أيضاً فرصة القبول في الجامعات؛ لأن الواجب هو أن يصبحن أُمّهات وليس عالمات.

وظهر كتاب للعالم (ديفيد نوبيل David Noble 1992) بعنوان: "عالم بلا نساء" ومع غياب المرأة – من عالم العلوم – فقد أصبحت تلك الظاهرة شاملة ونافذة وينبغي تجاوزها والتغلب عليها؛ و لم تتوضّح كما يجب. وقامت المربية (غرين Green 1992) بمراجعة الكتاب وطرحت السؤال الآتي: "لماذا؟ كلما ازدادت مشاركة النساء في نسبة الأعمال العلمية العقلية، هبط المستوى والاعتبار والهيبة العامة؟" وقد فكّرت في أن الأسباب ترجع إلى ربط تجاهل قدرات النساء ومواهبهن عبرَ التاريخ.

إن هذا الفصل سوف يُراجع ويُجدد الإحصائيات والآراء حول موضع المرأة في المجتمع وموقعها في عالم اليوم المهني وقناعات الحياة وخصوصاً: – المرأة العاملة، مقابل المرأة غير العاملة. وسوف يُراجع هذا الفصل الحوارات والمناقشات حول البيانات والجداول الخاصة بالفروقات البيولوجية الجنسية، وكذلك مراجعة وجهات النظر الأخرى والمعلومات الخاصة بها. وإن الفُروقات المُلاحظة ذات الأصول الحضارية والاجتماعية؛ تتضمن تدعيماً لآليات – مُعيّنة لتأييد المرأة ذات التحصيل المتدني. وكذلك ستوضع قوائم وبُنود حول اقتراحات لتعليم وإرشاد البنات الموهوبات وإرشادهن وتحجيم دور التمييز بين الجنسين والدور التقليدي، والمحاباة والتحيّز إلى جانب الذكور مقابل جانب الإناث، وتعمّد التفرقة بين العُنصرين بشكل مَقصود. وأخيراً، سوف نتوسع في شرح – نموذج المدرسة والبيت – لتعديل حالة التحصيل المتدني العامة؛ كما وصفنا ذلك في الفصل الثالث عشر لتحقيق – العلاج العكسي للتدني – بتصحيح المشكلة والوصول بها إلى حل؛ للفتيات الموهوبات.

## مكانة المرأة الاجتماعية: والمرأة في القوى العاملة

إن تحليل الوضع الحالي للمرأة ومركزها الاجتماعي وتحديداً مكانتها في – القوة العاملة – تؤكد وجود مصادر توثيق لدعم المناقشة الدّالة على أن الكثير من الفتيات الموهوبات ينحصر أداؤهن في مستويات تحصيلية مُتدنية كراشدات.

وقدّم المربيان: (رايز، وكالاهان Callahan 1989) ورقة بحث علمي بعنوان: *البنات الموهوبات: أتَيْنَ بعد اجتياز طريق طويل، ويتساءل المؤلفان: – هل جُنِنّ؟* وإن الإحصائيات المعاصرة تضمّنت توثيقاً لبيانات حول تقدمهنّ البطيء نحو المساواة. وأشار المربي: (نوكلين Nochlin 1988) إلى أنه لا يوجد نساءٌ فنّانات مُتميّزات؛ بل هناك إناث فنانات على مستوى جيد لا يرقى إلى المستوى الاستثنائي. ولا يوجد نساء في مستوى – مايكيل آنجلو، ريمبرانت، ديلاكروس، سيزاني، بيكاسو، أو ماتيسّي، وفي العصر الحديث: دي كونينغ، و ويرهول Michel Angelo, Rembrandt, Delacroix, Cezanne, Picasso, Matisse, de-Kooning, and Warhol. وتُذكّرنا المربية: (بيرتو Piirto 1991) بأن هناك مُلحّنات ومؤلّفات موسيقا وعالمات في الرياضيات والعلوم. وتستشهد بعبارة: (برودي Brody 1989) في علاقتها بدراسة خاصة بالمتفوّقات في الرياضيات لجامعة: جونس هوبكينـــز John Hopkins وكشفت الدراسة عن وجود موهوبات ومُؤهّلات لبرنامج – SMPY – المتميّزات في الرياضيات. وأوضحت الدراسة أن أولئك الفتيات أتيْن من أمّهات يحملنَ شهادات الدكتوراه: Ph.D ولكنهن لم يعملنَ خارج البيت. وأن معظم أولئك البنات كُنّ من الأمريكيات ذات الأصول – الآسيوية. وأن العلوم البدنية بقيت لا تجذبُ إليها الفتيات الموهوبات؛ فهناك فقط 9% من جميع الحائزات على الدكتوراه كنّ متخصصات في العلوم البدنية، و 4% فقط حائزات على الدكتوراه في الهندسة : (المؤسسة العلمية القومية 1990). وهناك 2% فقط من الحائزات على شهادات امتياز لاختراع أو اكتشاف في أمريكا، (ووكر، رايز، وليونارد 1992).



دخول سوق العمل

المصدر: جريدة أمريكا اليوم مع الموافقة للطبع

وأن من الميادين التـــي أحرزت بها الإناث تفوّقاً لافتاً هي علوم الحياة البيولوجيا – وإدارة الأعمال. وفي العام 1986 كان عدد حاملي الشهادة الجامعية للمُتخصّصين في العلوم البيولوجيّة لا يدل على فروقات ذات دلالة بين الجنسين؛ وفي المقابل هناك نسبة عالية للمتخرّجات في الجنسين؛ وفي المقابل هناك نسبة عالية للمتخرّجات في إدارة الأعمال. وإن معدل التخرج في إدارة الأعمال قد تزايد بين العام (1970-1986) من: 2,8% إلى: 21,7 (تيرنر، وباوين Turner and Bowen 1990).

وفي طبعة سابقة مُبكّرة لهذا الكتاب؛ أكّد المؤلفان أن التقدم ظاهري لحالة الإناث وهناك تدنٍّ في مركز النساء لأن المرأة في اختبارات ماجستير إدارة الأعمال؛ MBA تنال أقل من الرجال. وفي العام 1990 أشارت (ستيسي Stacey) إلى أن الرجال

في السنة الأولى للماجستير في إدارة الأعمال: MBA يحصلون على راتب أعلى من الإناث بنسبة 12% وتأتـي الأخبار الحسنة فتؤكد أن تغييرات جذرية حدثت لصالح المرأة في نجاحها في ميادين الأعمال منذ ذلك الحين.

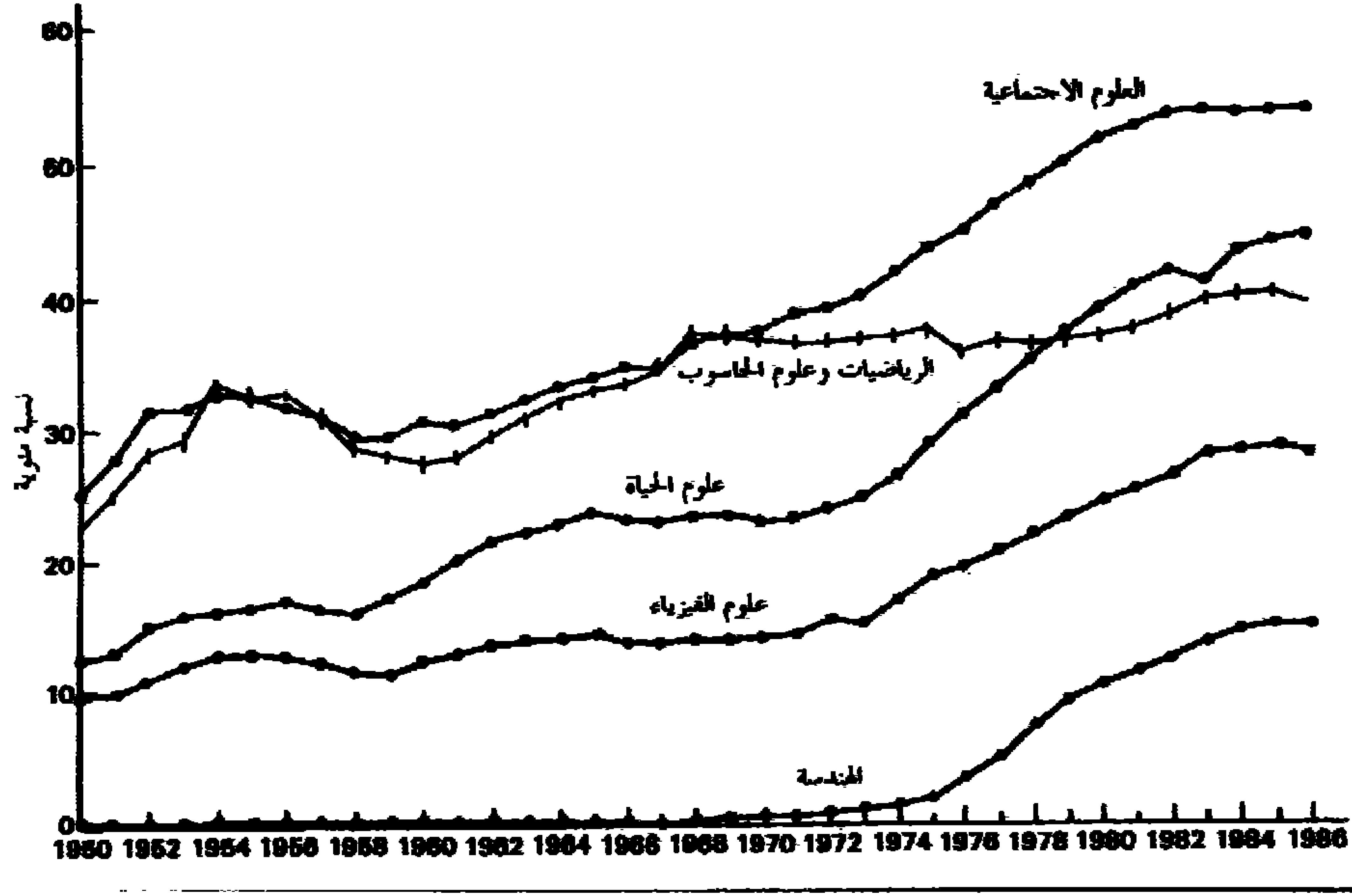
وحالياً، تمتلك النساء ما يزيد على سبعة ملايين شركة؛ وتوجد زيادة على ذلك بنسبة 78% منذ العام 1987؛ (بيلتون Belton 1996). وأكثر من ذلك؛ فهناك إحصائية دافعة ولافتة للنظر تؤكد أن: حملة الماجستير في إدارة الأعمال يتفوّقن في رواتبهن على الرجال ويبدأن براتب 5000 دولار شهرياً. وأحرزنَ نتائج أفضل في اختبارات GMAT ولديهنّ خبرات سابقة؛ ومشاركة أكثر من الرجال في مؤسسات وجمعيات كأعضاء شرَف، (كوند Kunde 1995). وقد نشرت جريدة نيويورك تايمز قصة زَعَمت أن خريجات ويليزلي Wellesley يسخرنَ من السقف الزجاجي. (دوبرزِنسكي Dobrzynski 1995) وكان بين خريجات تلك المدرسة نساء مُديرات لــ 500 شركة، وهنّ أقل بقليل من خريجات جامعة كاليفورنيا – بيركلي – California University at Berkeley وهُنّ في قمة الهرم الإداري التنفيذي للأعمال. وميدان الأعمال ويشكل موقعاً مُتقدماً ومُتطوراً للإناث. وقد زعمَ (دوبرزينسكي) أنّ معظم النساء الناجحات يعتقدنَ أنّهن أصبحن ناجحات لأنّهن تجاوزْنَ التوقّعات بشكل ثابت.

وفي مجال الطب، أيضاً، هناك بعض التحسّن لصالح النساء؛ وبالرغم من 34% من خريجات كليات الطب الأمريكية كنّ في عام 1989 من النساء، (فإنّ نيكيرسون، وشيللر Nickerson and Shaller 1990) قد أكّدا أن هناك تأثيراً لإصلاح – السقف الزجاجي – في مجال الطب؛ وينسب (شيللر المفهوم إلى "جورنال الوول ستريت Wall Street Journal" شارع المال والأعمال في نيويورك؛ ويعني وجود حواجز تعوق النساء من الوصول إلى مناصب عالية. وفي مجال الأعمال؛ فقد تبين أن 19 من أصل 4012 من المراكز العالية كانت بيد النساء، (هايموويتس، وشيل هاردت Hymowitz and Schellhardt 1986). وفي مجال الطب، كان هنالك 47 امرأة في مناصب الإدارة العالية في الدوائر العيادية – الإكلينيكية – في كليات الطب الأمريكية؛ وإن ميدان أمراض الأطفال كان يجذب مُعظم النساء إليه. فكان هناك خمس مديرات في إدارات عليا من أصل 128 منصباً في أمريكا في ميدان الأطفال، (شيللر 1990). وبالإضافة إلى ذلك، ففي إدارات الكليات الطبية كان بين العامين 1986-1987 للسنة الأكاديمية: 1,6% بين جميع كليات الطلبة عميدات من النساء، و9,6% وكيلات عمادة؛ و20% مُساعدات للعميدات، (مارتين، باركر، آرنولد Martin, Parker, and Arnold 1988). وبعد أربع سنوات أي في العام 1992 كلّيتان للطب فقط من أصل 126 كلّية؛ كانتا بقيادة نسائية و4% من الكراسي الأكاديمية كانت للنساء، (بايكيل، وبوفار Bickel and Povar 1995).

ومع وجود صُور مُتحركة لإثبات توثيقي مُصاحب فإن (بلوندي Blondie) أصبح على دراية بتأثير – السقف الزجاجي – أي: – الوضع الدّوني الخاص بمكانة المرأة في ميدان العمل بالمقارنة مع الرجل. وقد ذكرت دائرة الإحصائيات السّكانية للعام 1985 صورة كئيبة مُتشائمة حول معدل الراتب السنوي لخريجات الجامعة من النساء بمعدّل: 20,257 دولاراً سنوياً، بينما يقابله معدّل راتب المتسرّب من المرحلة الثانوية للذكور إلى 19,120 دولاراً وخرّيج الجامعة من الذكور 31,487 دولاراً سنوياً. (جورنال ميلاكي: تموز Milwukee Journal, July 1987/22). وحتى في المهن ذات الأجور الأعلى من حيث الراتب؛ يظل دخل النساء أقل من دخل الرّجال. وفي العام 1986 تشير مقارنات النساء مع الرجال إلى 77% للمحامين، 84% للمهندسين 78% لمحللي نظم الحاسوب؛ 69% للأطباء، و62% لمديري الشؤون الماليّ.

وإن التّصاعد في النسب المئوية بين النساء في ميادين العلوم والهندسة كان دراماتيكياً ومُساعداً، (فارنهام Farnham 1988). وعلى أيّة حال؛ فإن استمرارية الهبوط والتدني في تمثيل النساء في ميادين العمل أصبح برهاناً بيانياً لتدني النساء التحصيلي

والإنجازي (راجع الشكل 14-1).



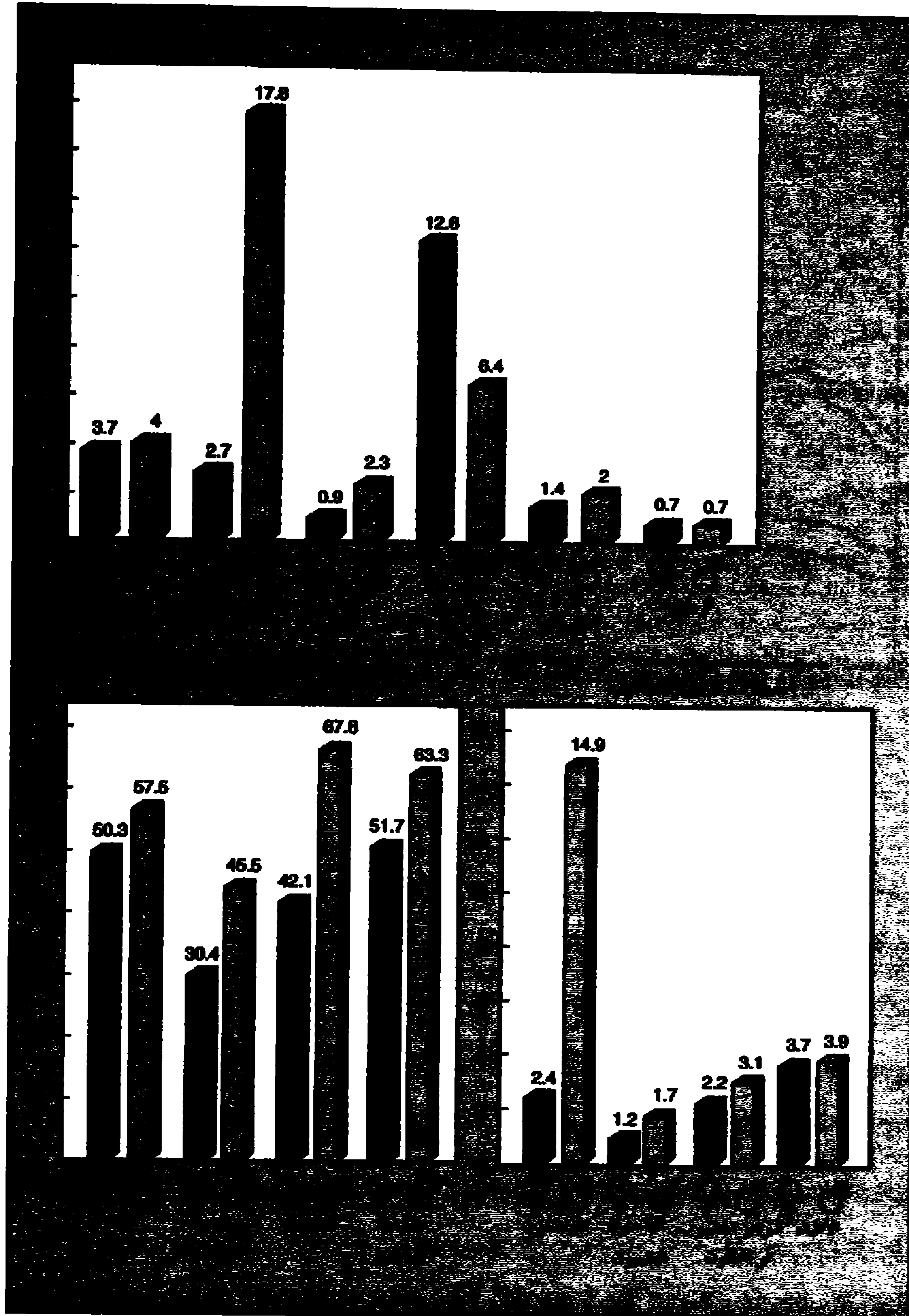

**الشكل (14-1):** نسبة النساء الخريجات بشهادة العلوم والهندسة الجامعية (1950-1986).

موافقة للطبع من لجنة المتخصصين بالعلوم والتكنولوجيا.

وإن تأثير – السقف الزجاجي – يظل مثابراً على تواصله واستمراريّته. وتبدو الفروقات أوضح وأكبر بين الإناث والذكور في ميادين العلوم المادية والرياضيات والهندسة وعدد الأوراق التـــي تُطبع للبحوث وترتبط بالأعمار، (سونيرت، هولتون Sonnert and Holton 1996). وقد اختفت مسافات التفاوت والفروقات بين النساء والرجال في مجالات العلوم البيولوجية – علوم الحياة – وتحديداً وعلى الأقل في عيِّنة بين 92 من الرجال مُقابل 108 من النساء العالمات اللّواتـــي كُنّ قد حصلن على مُساعدات مجلس البحوث القومي لما بعدَ مرحلة الدكتوراه بين (1952, 1985) Recipients of National Research Council of Postdoctoral Fellowships.

وإن إحصائيات 1990 للسنوات الأولى للجامعة تواصلت لإبراز فرُوقات ذات مغزى ودلالة بين الجنسين في العلوم الطبيعية والبدنية والهندسية (راجع الشكل 14-2). وتواصل الكم الزائد بنسبة الرجال على النساء تصاعدياً، وظلّ الذكور بنسبة 6-1 فوق الإناث يُعبّرون عن اهتماماتهم للتخرج والتخصّص بالهندسة. وبدأ اهتمام الإناث بالهندسة يهبط ويتضاءل، (بروش Brush 1991) (انظر الشكل 14-3). وبينما توجد نسب بين الذكور والإناث تشير للتخصّص في الرياضيات فإن: 30,4% من الإناث بالمقارنة مع 45,5% للذكور يقيّمْنَ أنفسهنّ أنّهنّ فوق الوسط في مجال الرياضيات؛ ومع الاهتمام وتقدير نظرة الذكور لأنفسهم في القدرة التنافسيّة والصحة العقلية فإن الدراسات تُشير إلى أن الذكور أقدر على المواجهة التنافسيّة في المهن التـــي تستلزم مهارات رياضيّة وهندسيّة.

وإن الأشكال التالية هي بمثابة مؤشرات بيانية لتوضح أهمية الفروق بين الجنسين مهنياً وتحصيلياً وهذا بدوره يؤكد أن الإناث لا يصلْنَ إلى المهن العليا ويبقى مُستواهن مُتدنياً.

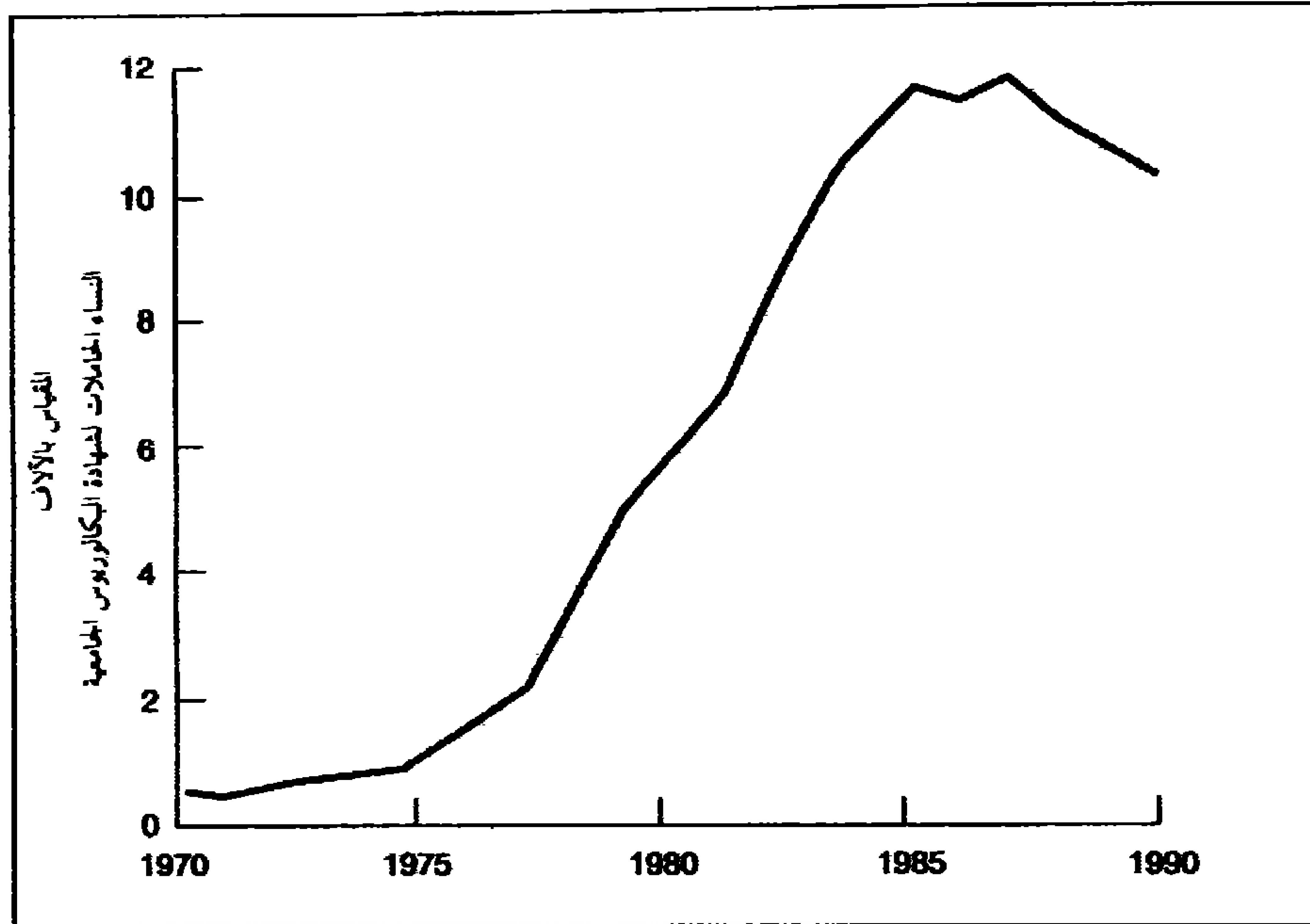



**الشكل (2-14)**: صورة بيانية مُتقاطعة للقوى العاملة في العلوم. والإحصائيات الحديثة للعام 1990، للسنة الأولى لدخول الجامعة تدل على الفروقات الشاسعة بين الجنسين وتحديداً: في العلوم الاجتماعية البدنية والهندسية حيث يسود الذكور بنسبة 6-1 على الإناث؛ ويوجه الذكور ليقيّموا أنفسهم عالياً في القدرات الرياضيّة، والتنافسيّة والصحّة العاطفية.

المصدر: الطالب الأمريكي المبتدئ بالجامعة: معايير وطنية لفصل الخريف 1990 برنامج البحوث للمعهد التعاوني التابع للهيئة – الأمريكية للتربية؛ ومركز التربية العالي للبحوث UCLA.

وإن مكانة النساء في التربية تأكّدت توثيقياً في مستوى تحصيل مُتدن. وفي المراحل الابتدائية والثانوية يسود العنصر النسائي بشكل تقليدي في مجالات التعليم. وفي العام 1980 تبين أن – ثلثي التربويين في المدارس من الروضة إلى نهاية الصف الثاني عشر للمرحلة الثانوية من النساء. وإن السلطة في المراحل الأعلى الإدارية للمدارس الثانوية والابتدائية هي بيد الذكور وهذا

يؤكد للإناث وتحصيلهن حالة من الظلم وعدم العدالة؛ والإحصائيات تضع الأمر بالشكل الكمي الآتي: 15% من مديري المدارس و2% فقط من عُمداء المدارس هم من الإناث، (رايز، وكالاهان Callahan 1989). وفي المنظّمات ومؤسسات المعلمين التربوية توجد الحالة نفسها في معاملة الإناث بعدم العدالة وإلحاق الجور والظلم بهنّ. فالمناصب التربوية على المستوى المحلي ومستوى الولاية والقومي هي بيد الذكور على حساب الإناث. وفي دراسة حكومية للعام 1988 بدأت عام 1983 كان عدد النساء الحاصلات على الدكتوراه يفوق عدد الذكور.




**الشكل (14-3)**: هبوط اهتمام النساء في الهندسة؛ فالقليل منهن يحصلن على شهادة جامعية في الهندسة في العام 1990 بالمقارنة مع العام 1984. ومعدل خريجات الهندسة بقي على حاله خلال 1980؛ وكان مترجّحاً - غير ثابت - بين 13-15% ومنذ العام 1985 كان النمو غائباً ومُحبطاً، لوجود العدد القليل من النساء في مجال الهندسة.

- المعلومات من: المؤسسة الأمريكية للجمعيات الهندسية. - من المربي: بروش 1991. - أُعيد الطبع بموافقة: مجلة العلوم الأمريكي: The American Scientist.

وفي مجال الجامعات؛ واستناداً إلى تقرير 1988 الصادر عن مؤسسة العلوم القومية؛ تبين أن الذكور يتفوّقون من الناحية الكمّية - العدديّة على الإناث مرّتين في مجالات العلوم والهندسة وفي الحصول على رتبة الأُستاذيّة 50% للذكور مقابل 21% للإناث. وعدد قليل من النساء - أقل من الرجال - لديهن مُمتلكات أو في مواقع خطوط الممتلكات.

وإن الإحصائيات الأخيرة لكليات الطب بينت تحسّناً طفيفاً لصالح الإناث، (تيش، وود، هيل ويغ، نايتنغر Tesch, 1995 Wood, Helwig, Nattinger). وبعد إحدى عشرة سنة للتخرّج في كلية الطب؛ تبين أن 59% من النساء المتخرجات فقط كُنّ أساتذة دكاترة أو أساتذة مساعدين وهي من أعلى الرّتب الأكاديمية بالمقارنة مع 83% من المتخرجين الذكور. وقد وصف هذا التراجع للإناث؛ مؤلّفا هذا الكتاب، لا بسبب - السقف الزجاجي بل - الأرضية اللّزجة - وتبين وجود 23% برتبة أستاذ جامعي كامل من الذكور، مقابل 5% فقط من الإناث.

واستمرت في الكليات الطبية نسبة ضئيلة للإناث. وإن المناصب الإدارية الجامعية تكاد تكون خالية من الإناث. وفي العام 1972 أوصى مقال في مجلة التايم ما يأتي: - إذا شاءت امرأة أن تصبح رئيسة لكلية جامعية، فإنها تُوصى أن تصبح راهبة.

ومن الجانب الإيجابي، بجانب المهن العديدة التقليدية للذكور، فقد ظهرت زيادة ملحوظة في دخول الإناث إلى مناصب جامعية إدارية، مثال: (رايز، وكالاهان 1989). فقد ارتفعت نسبة الإناث في رئاسة الجامعات إلى 12% (هارتمان 1994)، وبالرغم من أن الفُرص لم تتكاثر ولم تزدَدْ؛ فلم تعد هناك ضرورة لمن تتقدم لرئاسة الجامعة أن تكون - راهبة - كشرط من شروط حصولها على تلك الوظيفة.

وهكذا توسّعت الفُرص أمام المرأة في ميادين القانون والحكومة، (هارتمان 1994) 25% من المحامين كُنّ إناثاً؛ وكان منهنّ 6% فقط ممّن حصلن على درجة مُشاركة قضائية. وهناك من الإناث 8% أعضاء في مجلس الأعيان أو الشيوخ داخل الكونغرس الأمريكي؛ و11% أعضاء في مجلس الممثلين - البرلمان - والمجلس الأمريكي للنساء والسياسة 1995.

وبينما تُشير الاتجاهات إلى تحسّن إيجابـي لصالح الإناث فإن الوثائق تؤكد أن التحصيل المتدني والإنجازي للإناث الموهوبات في أمريكا ما يزال قائماً في معظم المهن الرفيعة وذات الشأن اللافت للنظر.

## القناعة والإشباع في حياة الإناث

بعد سنوات - الحرب العالمية الثانية - كان المتوقّع للمرأة التـي دخلت الجامعة أن تُحقق درجة من الإشباع والقناعة عن طريق - مهنة الزّوج -؛ ونجاحها كان مرتبطاً بنجاح الزوج، جنباً إلى جنب مع نجاحها كأم في أسرة، وزوجة في عائلة؛ وربّة بيت للأولاد؛ ودور يمكن أن تلعبَهُ؛ وسمات في الأنثى كمظهرٍ جميل، وجاذبية جنسيّة كانت جزءاً من خصائص الأنوثة والتعرف إليها كامرأة مُتميّزة، وما تزال تلك السمات والخصائص تفرض نفسها حتى الآن.

وقد وصف (إيريك إيريكسون E. Erikson 1959) الاختصاصي النفسي - رفيع الشأن - أزمة الهويّة والانتماء لإثبات الذات - Identity Crisis - ليقرر من خلالها الشخص من هو؟ وما دوره؟ حيث يوجد حل لتلك الأزمة بالنسبة للمرأة - بعد الرجل - إذ ترتبط المرأة بالزواج بالرجل وبمهنة الزّوج، وبولادة الطفل الأول لهما. وإن - الهويّة الذاتية للشخص - مُندمجة مع دور التهذيب والتنشئة التربوية. وقد اقترح المربـي (آدمز Adams 1981) أن المرأة سقطت في - خدعة الشفقة والحنان العاطفي - حيث كان الاعتقاد السائد دوماً أن دور المرأة هو تقديم الحنان والعاطفة والرحمة للآخرين.

وعلينا أن نلاحظ أيضاً أن الدور التقليدي للرجال حضارياً واجتماعياً سمح لهم في تدعيم وتعزيز أدوارهم ومهنهم المطلوبة من حيث التخصص والإنجاز والتحصيل. وعلى أية حال؛ فالمرأة الموهوبة لم تحصل على التدعيم كزوجة ولم يكن أحد مُهتماً أن يحمل عنها أعباء البيت ومسؤوليات تنشئة الأطفال والواجبات المنـزليّة. وفي العام 1988 أوضح كتاب: المرأة الأمريكية (ريكس) أن المرأة العاملة في الأعمال المأجورة - ذات الدفع والرواتب - واصلت حمل المسؤولية لمعظم الأعمال المنـزلية والرعاية العائلية للأطفال والزوج.

وإن هذا الهدر والتبديد - للمواهب النسائيّة وضياع مشاركة الإناث كان يمكن تبريره إذا تمكّن أولئك النساء من رؤية أنفسهن في دورٍ مُقنعٍ ومُشبعٍ وسعيد لهن في دورهن كربّات بيوت. وإن من المؤكد أن تربية أجيال المستقبل وتهذيبها مساهمة خطيرة في بناء المجتمع وكذلك تدعيم الرجال الذين يقدّمون الخدَمات والمساهمات المهنية المُتخصّصة. وقد كشفت الأبحاث، أن بعض النساء يجدن قناعةً وإشباعاً في دورهن كربّات بيوت؛ كمعدل وسطي للإشباع والقناعة الحياتيّة؛ وتقدير الذات؛ والشعور بالجدارة والمقدرة؛ أكثر من المرأة العاملة المتفرّغة للمهنة (بيرن باوم Birnbaum 1975) و (بيرنارد 1972)، مثال: تبين لهذين الباحثين أن النساء اللواتـي وجدنَ ذواتهن من خلال - دور ربّات بيوت - كأم وزوجة فقط، يعانين من -

عرَض مرَضي اسمه ربّة البيت – وترافقه الأعراض التالية: – شعور باليأس والدّونية، – شعور بالاكتئاب، – فقدان تقدير الذات. وإن السنوات المبذولة للاهتمام فقط بالعائلة بدَت وكأنها حرمان للنساء من الاستقلاليّة؛ وهذا يُعمّق لديهن الشعور بالتواكليّة. وفي مجال – الإرشاد النسائي – لهذه المرحلة من حياة النساء، وجدت المربية (ريم) أن – ثقة النساء بأنفسهن بدَت ضعيفة، – مناقشة أي موضوع – غير تنشئة الأطفال – بدا لهنّ تهديداً غير مُريح. ومن ناحية أخرى تجد – المرأة العاملة – قناعتها وإشباع احتياجاتها من خلال مهنتها والاعتراف بها، (رودين شتاين، وكليك كاوف، وهوغيس Rodenstein, 1979 Glickauff, Hughes. وذكر المربيان (نيديل صون، وآيزين بيرغ Nedelson and Eisenberg 1977) أن أزواج – النساء العاملات – وجدوا زوجاتهم أكثر جاذبيةً من غيرهن بحكم العمل.

وأوضحت دراسة (هولاهان Holahan 1981) حول – القناعة الحياتيّة للموهوبات– والمرتكزة على دراسة مُسبقة للمربـــي (تيرمان Terman) أنّ: – في معدل عُمري وَسَطي: 66 عبّرت المرأة العاملة المتخصّصة عن قناعة أكثر من ربّات البيوت؛ أو القائمين بالأعمال. – لم توجد فروقات ذات دلالة بين الفئتين الأخيرتين.

إن النساء العائدات للجامعة وميدان العمل المهني، بعد 5-10 سنين من العمل المنـــزلي كربّات بيوت وإشراف على تنشئة الأطفال؛ يُقدّمنَ مواد طريفة وخبرة ثريّة حول التغييرات الدراميّة التـــي حدثت لهن في حياتهن. إن القصة التالية تروي حالة امرأة شابّة زوجة طبيب وتعكس الإحباط الذي يشعر به أولئك النساء:

*"لقد عملتُ سابقاً لأنال وضعاً عائلياً ونلتُ الاعتراف بإنجازاتـــي وتحصيلي؛ وعندما استكملَ زوجي كلية الطب قمنا ببناء عائلة. وقد تركت العمل – على مضض دون قناعة – وكان عندنا ثلاثة أطفال في – تتابع سريع – ورغم أنني أتمتع بالأمومة، فقد أصبحت في – حالة إحباط – بشأن إنجازاتـــي وتحصيلي الشخصي. وكنت أكرر لزوجي رغبتـــي في العودة للدراسة الجامعيّة، وفي أحد الأيام وأنا أُحمّم طفلي الصغير؛ اتخذتُ القرار، فحزمت ثيابـــي في حقيبة؛ وعند حضور زوجي للبيت، قلتُ له ببساطة: أمامي واحد من طريقين: – العودة للجامعة أو: – ترك هذا البيت. ونظر زوجي إليّ باستغراب وقال، أنه لم يُدرك رغبتـــي في العودة للجامعة، وأنا متأكدة من رغبتي؛ لكنني لم أكُن أُصدّق موقفه واستجابته حيث أنني عبّرت له عن رغبتـــي طول السنة، لكنه لم يُصدّق مدى تصميمي على ما أُريد؛ وكان علي إحداث شيء دراماتيكي لإقناعه برغبتي".*

## أزمة البيت – العمل (المهنة)

إن العمل – خارج المنـــزل – يمنح الإنسان؛ إحساساً بالقناعة والرّضا عن الذات، وإن النساء الموهوبات يشعرن بضيق الأزمة بين واجبات البيت، ومسؤوليات العمل. إن البديل المُتاح للعرَض المرضي – ربّة البيت – هو العرَض المرضي – المرأة العاملة – أو – ملكة النحل – وهو دور المرأة المتفوّقة التـــي تحمل أعباء مطلوبة والتزامات وتحدّيات العمل المهني، مضافاً إليه المسؤوليات المنـــزلية التقليدية كالتنظيف وشراء الاحتياجات الأسرية، والطبخ والغسيل والكوي، وتنشئة الأطفال؛ وتقديم عواطف الحب ودعم الزوج والعائلة والأولاد.

وقد قامت الباحثة (بولوما Poloma 1972) بمقابلة 53 زوجاً وزوجة، من العائلات التـــي يتمتع بها الرجل بسلطة على الزوجة وفي مهن مُحدّدة هي: – القانون، – الطب، – التدريس الجامعي، وقد استخدمت النساء – الزّوجات – واحداً أو أكثر من الاستراتيجيات الأربع التالية للتحكم بالأزمة بين مسؤوليات العمل؛ وواجبات المنـــزل.

1. *المنافع: لقد نظر أولئك النساء إلى المنافع والفوائد للجمع بين المهنة والعمل المنـــزلي ولم ينظرن إلى الثمن والمساوئ.* فقالت إحدى الزوجات: أنا الآن – أمٌّ أفضل – لأنني أتوسع في طاقاتـــي أكثر من حصرها فقط في – أمومة الأم للأطفال –.

2. *الأولويّة: يُقرر الزّوجان أيهما يأتـــي – أولاً* – واجبات البيت، أو مسؤوليات العمل؛ والواقع يبرهن أن القرار يأتـــي مُسبقاً حين تتصادم المطالب؛ فالمشكلات العائلية تسبق وتتقدم بحملها ومواجهتها مشكلات العمل؛ فمثلاً: حين لا تصل – حاضنة الطفل أو مربيته – في الوقت المناسب؛ فإن الزوجة – وليس الزوج – هيَ التـــي تضطر لترك يوم العمل للاهتمام بشؤون الطفل أو مرضه.




كاريكاتور حول العمل والمهنة

3. *تقسيم الأدوار وتوزيع العمل: إن التنظيم وتوزيع العمل يُقيم حالة توازن بين الدّورين – العمل والبيت – في حدود الإمكان؛ فلكل منهما دوره ومسؤولياته المتميّزة؛* والقليل من النساء يُحضرن معهن جزءاً من عملهن للبيت، بينما الرجال يفعلون ذلك.

4. *التراضي والتكيف مع الظروف من جانبين:* وتتم هذه الاستراتيجية الرابعة بضبط الزوجات لظروف العمل ومداها بحيث تتكيّف مع ظروف العائلة وواجباتها؛ فلكل منهما التزامات وانتماءات ومهمّات؛ وعلى الزوجة وضع واجبات العمل في إطار واجبات الأسرة بحيث تتداخل دون أن تتصادم؛ وتتوازن دون أن تتعارض. وتسعى الزوجة للبحث عن إجابات للتساؤلات التالية: – كيف يقضي الزوج عمله؟ – ما هو دخله المالي؟ – عدد الأولاد وأعمارهم؟ وحين يتعذر إيجاد الإجابة أو الحل للعناصر والتساؤلات السابقة وغيرها؛ تسعى الزوجة لإيجاد خطوات توافق جديدة للتكيّف مع المقتضيات والمُستجدات (بولوما).

أما ما يتعلق بالمرأة المتخصّصة، والعائلة: فليس هناك – حل سهل – لأدوارها المتضاربة؛ فإذا انتمت المرأة إلى المهنة والعمل شعرت بالذنب نحو عدم حمل أعباء التهذيب والتربية نحو العائلة. وإذا اهتمت بالأسرة أولاً، فإنها تكون موضع نقد لأنها لم تكن مُلتزمة بواجبات العمل والمهنة وتشعر بالذنب نحو تقصيرها المهني.

وعلى الرغم من – ازدواجيّة الوَلاء – للمهنة والأسرة؛ فإن دراسة (بيرن باوم Bernbaum 1975) قدّمت إحصائيات مُشجّعة للفتيات الموهوبات – الإحصائيات المشجّعة للإناث اللواتـــي اخترن *الجمع بين الزواج والمهنة أو اخترن المهنة فقط؛*

بالمقارنة مع: اللواتـــي اخترن فقط أن يقَيْنَ: *ربّات بيوت*؛ بين ثلاث مجموعات من الإناث؛ – ربّات البيوت حصلنَ على أقل معدّل في – تقدير الذات –، – 14% من ربّات البيوت فقط، مقارنةً بـــ 54% من المتزوجات المتخصّصات، و54% من العازبات المتخصّصات؛ تبين أن تقديراهن: جيد – جيد جداً في مجال تقدير الذات. – 72% من ربّات البيوت بالمقارنة مع 36% من المتزوجات المتخصصات و73% من المتخصصات العازبات تبين أهن يشعرن – بالوَحدة والعُزلة – في أغلب الأحايين. – 42% من ربّات البيوت أوضحن أهن افتقدن عنصر التحدّي والإبداع، بالمقارنة مع 4% مع المتخصصات المتزوجات، ولا أحد من المتخصصات العازبات. – 61% من ربّات البيوت، 12% من المتخصصات المتزوجات، و58% من المتخصصات العازبات؛ ينظرن لأنفسهن أهن: – غير جذّابات – وغير قادرات على نيل اهتمام الرجل. – 52% من ربّات البيوت يرين أنفسهن زوجات سعيدات، 68% من المتزوجات المتخصصات يقيّمْنَ أنفسهن أهن سعيدات في زواجهن. وعلى الرغم من أن – العرَض المرضي: المرأة العاملة – يطرح مشكلات للنساء الموهوبات فإن تلك النّسب تدحض أية بدائل للقناعة الشخصية والرضا الحياتـــي عند الإناث الموهوبات.

وقد أيّد النتائج السابقة دراسة أخرى قام بها المربيان: (رودين شتاين، كليك أوف – هوغيس Rodenstein 1979 and Glickauf-Hughes) بإحصائيات مُماثلة: لـــ 201 من المتخرّجات الجامعيّات الإناث من جامعة – وايزكونسين Wisconsin University – وأعمارُهن تتراوح بين 24-35 سنة. المرأة *العازبة* العاملة *والمتزوجة* قيّمت نفسها أعلى في مجال – الرضا عن النفس والقناعة الذاتية – و: – الاعتراف بالإنجاز والتحصيل – أعلى وأكثر من: مجموعة *ربّات البيوت*. – 96% من ربّات البيوت؛ والمتزوجات العاملات أوضحْن أن الأولاد هم جزء من الرضا والقناعة في حياهن الشخصية والعائلية. – 1% فقط من النساء العاملات العازبات أوضحن قناعة ورضا في هذه الزاوية. – 38% من النساء العاملات العازبات خطّطن أن يُنجبنَ أولاداً في مرحلة من مراحل حياهنّ القادمة؛ وهنّ لم يَحصرنَ أنفسهن في إطار ضيّق من العزوبة الجامدة والعمل المهني فقط كأسلوب من أساليب الحياة – وحافظن على المرونة وتركن، الخيارات أمامهنّ مفتوحة.

أما في – مجال العلوم – فرغم أن النساء ينشرن أبحاثاً أقل من الرجال؛ فإن هناك من الوثائق ما يؤكد أن – الزواج – يؤثر إيجابياً في الإنتاج العلمي، وأن الأبوّة والأمومة لا تؤثر عكسياً أو سلبياً على الإنتاجية، (كول وزوكيرمان Cole and Zuckerman 1987) وبين النساء ذوات الشأن الرفيع في ميدان العلوم؛ تبين أن المرأة المتزوجة تنشر من الأبحاث العلمية، أكثر مما تنشر المرأة العازبة. وهذه الحقيقة لا تتغير حين يأتـــي الأولاد وتُنجب المرأة المتزوّجة. وإن العنصر – ذا الدلالة العلمية – في هذا السياق هو أن إنتاج المرأة المتزوجة العلمي يزداد حين تتزوّج بأحد العلماء مثلها. وإن هذا البحث لم يحدد نسبة الأبحاث المنشورة؛ أو الأزواج العلماء كمشاركين مع الزوجات في الأبحاث أو تقديم – أوراق دراسات – أو عدد المشاركين مع الزوجات في المختبرات العلميّة. وإن إحدى النساء العالمات أشارت إلى مؤلف الكتاب الثاني أن لديها من الاهتمامات العلمية ما لا يقل عن اهتمامات الزوج بذلك وخصوصاً حين تكون المرأة عاملة في مهنة من المهن. وفي عالمنا المُعاصر حين يسود – التنافس – قد يقوم – الزوج بتمويل – البحث العلمي لزوجته مما يحفظ لها الوقت والجهد المبذول والطاقة.

وإن – التوقيت الزمني "لمرحلة الأمومة" له تأثير سلبـــي على المهن والإنتاج العلمي للمرأة، (هيلي Healy 1992). فقد أوضحت دراسة: للحائزات على منحة مؤسسة البحث العلمي القومي وهنّ 460 لمرحلة الدكتوراه أوضحت الدراسة: – أنّ النساء اللواتـــي بدأنَ حياهن الزوجيّة عائلياً في أثناء دراسة الدكتوراه أو بعدها لم يحققن مُستوى الإنجاز والتحصيل الأكاديمي المأمول؛ أو المراكز القياديّة التـــي حصل عليها الرجال أو غيرهنّ من النساء.

إن قيودَ المرأة. العاملة المتزوجة والتزاماتها في ميدان الطب هي في حقيقتها دراميّة (مارتين Martin 1988). – إن الطلاق بين النساء الطبيبات هو ضعف ما هو بين الذكور، وإن 90% عندهن أولاد، وبعكس: 60-70% من الطبيبات المتزوجات. – إن الطبيبات المتزوجات لديهن أولاد أقل وكان إنجابهنّ وهن أكبر سنّاً. – إن تنظيمات رعاية الأطفال بين الذكور والإناث الطبيبات والأطباء فيها فروقات لافتة؛ فهناك نصف زوجات الأطباء يُقدمن رعاية كاملة للأطفال. وهناك 33% يُقدمن جزءاً لا بأس به من الرعاية؛ – هناك 75% من الطبيبات العاملات؛ يحملن المسؤوليات الرئيسية المنـــزليّة والرعاية الأسريّة. بينما مسؤولية – الأزواج الرجال – محصورة من: (0-5%) فقط فيما يرتبط برعاية الأبناء. – تعتمد الطبيبات العاملات على دورهنّ في المسؤوليات المنـــزلية أو مربيات أو مراكز رعاية الأطفال أو الأقارب للمساعدة في العناية بالأولاد.

إن أبرز مقارنات إحصائية بين الذكور والإناث الطبيبات هو الإجابة عن سؤال: هل تم تغيير خطتهن المهنية أو سلوكهن بسبب مسؤولياتهن العائلية؟.. لا أحد من الرجال الأطباء غيّر شيئاً من سلوكه أو خطته المهنية، بينما 44% من الطبيبات أحدثْنَ تلك التغييرات بسبب مسؤولياتهن العائلية.

واستمرت معاناة المرأة في أزمة الصراع بين المهنة والبيت. ولكن هناك كثيراً من النساء الناجحات في مُهمّة إقامة التوازن بين كلا الدّورين المُزدوجين ومسؤوليات البيت والعمل.وعلى أية حال؛ فقد كشف استفتاء واستطلاع للرأي في مجلة: (نيويورك تايمز دوبرزينـــزكي Dobrzynski 1995) أن نظرة المرأة لمكانتها مُتشائمة. فمعظم النساء يشعر أن مكانتهن في الأعمال والمهمّات؛ والفُرص والتقدم محدودة. وفي المجالات المهنية وقوى العمل ترى النساء أنفسهن تحت ضغط التفرقة ويفتقدن كثيراً من مهارات التنفيذ والإدارة في الأعمال. وهُنّ في اختيارهن للعمل والمهنة أكثر حرصاً وانتقائيّة؛ ويرَيْنَ أن المرأة الناجحة يكون دخلُها ورواتبها أعلى من الـــ 25 للحد الأدنى للرجال بنفس المرحلة العُمرية. ومنهن مُطلّقات أو بدون أولاد؛ بالمقارنة بالمرأة أو النساء غير الناجحات، (واليش Wallich 1996).

والنساء الأقل درجةً في نجاحهن فإن السبب يُنسب إلى أن المتخصصات منهن يَضعْنَ أهدافهنّ المهنية في – إطار التأجيل – ثم ينجبْنَ الأطفال. (ماك إيفوي McEvoy 1993) وهذا ما جعلهن يرضَين براتب أقل، ومراكز ومكانة أدنى في المهن والأعمال. وقد أضاف الباحث: (ماك إيفوي) من يستطيع أن يتوقّع تأثير الوجه الذي يحتوي على مظهر غريب وغمازات وابتسامة على مستقبل الإنسان ومهنته؟

وكشفت دراسة المربـــي (رايز 1995) لـــ 67 من النساء الموهوبات في برامج الدراسات العليا في التربية، أن الأزمة بين البيت والعمل تبقى مشكلة مُزمنة ودائمة وتلعب دورها في تحصيل وإنجازات المرأة. وإن المسؤوليات العائلية والشخصيّة تبقى حاجزاً وقيداً أمام تطوير مواهبهن وتنميتها بالشكل المأمول.

ولا يغربُ عن البال والملاحظة، أنّ المرأة بدون مهنة وعمل، لا تستطيع التكيّف مع المواقف غير المتوقّعة مثل: المرض، أو موت الزوج أو الطلاق. وإن النساء عموماً لديهن الطاقات كما يوافق على ذلك مؤلّفا هذا الكتاب؛ ويجب تشجيعهُن وإعطاؤهن الفرصة للتدريب، وتطوير مواهبهن؛ ليصلْن إلى درجة مرموقة من التخصص المهني في مجال مُحدد. ويجب أن يبقى الباب أمام النساء مفتوحاً، وإن الإناث الموهوبات يجب أن يتمتّعن بدعم من الأساتذة، وأولياء الأمور، والمرشدين المدرسين، وشركاء المستقبل – الأزواج – والمجتمع.

## الفروقات بين الجنسين

ركز المربيان: (رايز، وكالاهان Callahan 1989) على ضرورة التمييز بين مفهومين: - الجنس: وهو مفهوم مرتبط بعلم الحياة البيولوجية. - الأنوثة والذكورة: وهو مفهوم حضاري - اجتماعي ثقافي يرتبط في بنية المجتمع وتصنيفه لأفراده وإن الفصل بين المفهومين يُساعدنا في تحديد مدى (التدني التحصيلي الأنثوي) وطريقه، تعديله وتطويره والتعرّف عليه. أما الفروقات الجنسية فهي بيولوجية المنشأ ويمكن النظر إليها كعائق لتحديد الإنجاز والتحصيل للنساء الموهوبات. بينما الذكورة والأنوثة تتجذّر في البيئة الحضارية والاجتماعية للفرد، وتقليدية ومُتحيّزة - غير موضوعيّة - وإن التفرقة والتمييز بين الجنسين يمكن تغييرهما؛ وأن تصحيح تلك المشكلة يُنظر إليه على أنه تحرير النساء لتحقيق درجة من المساواة مع الرجال.

ووصف المربيان (سونيرت، وهولتون Sonnert and Holton 1996) نموذجين مرتبطين للفروقات المهنية بين الذكور والإناث في مجال العُلوم. - نموذج العجز والنقص، - نموذج الفروقات، فنموذج العجز والنقص، يرتكز على وجود - الحرمان والإخراج - بنوعية الشكلي وغير الشكلي، وإن المرأة تنال فُرصاً أقل لتحقيق النجاح في الميادين المهنية. والنموذج الثاني: هو نموذج الفروقات حيث توجد فروقات وسلوكيات مُتشرّبة ومصبوغة ذات مظاهر بين فوارق الأهداف عند الذكور وغيرها عند الإناث.

وهذه الفروقات قد تكون وراثيّة ولاديّة أو نتيجة لاختلافات في عملية التنشئة الاجتماعية. وثمة مثال، كيف أن هذين النموذجين أو أحدهما يُستعمل لتفسير ظاهرة الفروقات بين الذكور والإناث. وقد وصل المربيان (سونيرت، وهولتون) في دراستهما إلى ما يأتي: - إن 70% من الرجال بالمقارنة مع 52% من النساء في الدراسة، هم أعلى في القدرة العلمية فوق الوسط لصالح الرجال. - إن 25% من النساء؛ مقابل 5% من الرجال، ذكروا أن الضرورة تقتضي أن تكون الثقة أكثر تأكيداً؛ وإن هذا - التقييم الذاتـــي - نظر إليه طبقاً لمعيار النموذج الأول الخاص بالفروقات. ويمكن لأحد - ما - أن يفترض أن النساء لا يستطعن النجاح في العلوم لأنهن لا يمتلكن مقدراً كافياً من الثقة بالنفس. وعلى أية حال، إن نموذج العجز والنقص والذي تراه المربية (ريم) وهي من مؤلّفَيْ هذا الكتاب أكثر صلاحيةً والذي يشير إلى أن الصعوبات البنيويّة سبّبت للمرأة فقدان ثقتها بنفسها؛ وتُكيّفَ مطامحها مع توقعاتها الذاتية.

### الفروقات البيولوجيّة

قام المربي: (فيلي Velle 1982) بمراجعة البحوث المرتبطة بالفروقات البيولوجية والسلوكية بين الجنسين؛ تلك الفروقات التـــي تَحُدّ من إنجازات النساء وتحصيلهنّ وبالرغم من أن البحوث ارتكزت على السلوك الحَيَواني لكن بعضها مرتبط بالسلوك الإنسانـــي والأفراد أيضاً.

***مستويات النشاطات الجسدية:*** نسَبَ المربـــي (فيلي) المستوى الجسدي العالي للذكور ونشاطهم الجسمي إلى - تأثيرات هرمونية - في الدّماغ؛ في أثناء مرحلة: الحمل. وقد استشهد ببحوث مع الأحصنة والقُرود، (شيفر Schafer 1974) (غوي، وريسكو Goy, Resko 1972) وذكّرنا أن إخصاء الحيوانات الذكرية الأليفة بشكل ثابت يُنتج حيوانات أهدأ؛ وإن المثال الوحيد الذي ذكره حول الفروقات الجنسية البشرية بين الذكور والإناث جاء من (ريستيك Restak 1979) والذي بين أن النشاط الجسمي المتطرّف غير الطبيعي موجود عند الرجال أكثر من النساء. وإن - الحركيّة الزائدة - مُصاحبة لـــ 50% من جميع الصعوبات التعلميّة في المدارس؛ وبين الطلاب، وهم عموماً من الشباب. (هيوارد، أورلانسكي Heward and Orlansky 1992).

***العدوان والعدوانية:*** ذكر المربـــي (فيلي) أن الدراسات الحيوانية ربطت بين العدوانية وهرمون التيستيرون. وتوصل إلى أن العدوانية عند الذكور أكثر مما هي عند الإناث؛ وبين أن ذلك يعود إلى مرحلة المراهقة والسلوك التنافسي.

***الإناث ذوات السلوك الذّكوري:*** العرَض المرَضي: (أدرينوجينتال) حالة مرضيّة غير طبيعية؛ وهو خلل وراثي بيولوجي كيميائي عند بعض - الإناث - لديهن ذكوريّة في أعضائهن التناسليّة، ويرتبط ذلك بكميات زائدة عن الحدود لهرمون الآندروجين الذكوري في أثناء فترة الحمل (موني Money 1987) وإن الإناث اللواتـــي يتمتّعن بحالة كهذه تُجرى لهن - جراحة تصحيحيّة - ولكن التنشئة الاجتماعية لهن تبقى كإناث. وبالرغم من التنشئة الاجتماعية الأنثوية لهن فإن سماتهنّ وخصائصهنّ الجسمية أو السلوكية تبدو: - ذكوريّة - مثل: الاهتمامات والميول الرياضية والنشاطات الجسمية. ونجدهن يرتدين ملابس الذكور، ويلعبْن في طفولتهنّ بألعاب الأطفال الذكور. ويعملْن في المهن الذكورية حتى وصولهن لمرحلة الزواج. ولديهن مستويات عالية من النشاطات الجسمية عناية بالأطفال الصّغار. وهكذا يطلق عليهن اسم: *توم بويزم* **Tomboyism** أي: - *إناث ذكريّة*. وإن هذه النتائج تؤكد وجود الفروقات الوراثية والبيولوجية بين الجنسين الأنثوي والذّكوري. ففي حالة - الأنثوية الذكوريّة - يمكن إقصاء التأثير البيئي والمؤثرات الحضارية والاجتماعية.

***الفروقات الدماغيّة المسيطرة:*** في خلال ثلاثين السنة الماضية. إن الجزء الأيسر للدماغ مُتخصّص وظائفياً بالقدرات اللفظية والكلام والتفكير المتسلسل والمنطقي. بينما الجزء الأيمن للدماغ مُتخصّص وظائفياً بالقدرات المكانية وغير اللفظيّة. وقد أُجريت بحوث ودراسات حول ذلك: (سبرينغرو ودويتش **Springer and Deutsch 1985**) إن الافتراضات الخاصة بالقدرات بين الجنسين الأنثوي والذكوري والخاصة باستعمال جانب واحد في الدماغ ما تزال - افتراضات خلافيّة - وليست لها دعامات ثابتة أو ذات توثيق علمي بحثي. وتوصل المربين: (ليفي آغريستي، وسبيري **Levy Agresti and Sperry 1968**) إلى ما يأتي: إن سيطرة الطرف الأيسر في الدماغ بقوة عند الذكور يؤدي إلى قُدرات مكانية عالية عند الرجال. وتوصل (بوفيري، وغربـــي **Buffery and Gray 1972**) إلى نتائج مُعاكسة: - إن النمو الأفضل يشكل نمواً متساوياً لطرفين في الدماغ - الأيمن والأيسر - - إن كلا الطرفين مسؤولٌ في الدماغ عن القدرات المكانية المتفوّقة للذكور.

ليفي - كيميورا **Levy-Kimura 1985** طرحا تنظيراً مؤدّاه: إن التنظيم الدّماغي للجنسين قد يكون بسبب درجة التطوّر ما قبل الولادة، وما بعدها والسرعة في نمو الطرف الأيسر وتطوّرها عند - الإناث - ونمو الطرف الأيمن وتطوّره عند - الذكور -. وإن التأثير في الفروق من حيث الدّرجة يُبرز المهارات اللفظية عند الإناث والمهارات المكانية عند الذكور. وإن (تحليل التخطيط الكهربائي وذبذبات الأمواج الصوتيّة الدماغية).

**PET Positron emission tomography scanning** استمر يُعطينا مُعطيات للفُروق الدماغيّة بين الذكور والإناث. (بيغلي **Begley 1995**). فالنساء لديهن أعصابٌ بنيويّة ووظائفية أكثر في الفصوص الصّدغية الدماغيّة. ولديهن ذرات قاسية مُتميّزة في الدماغ، وأعصاب تواصليّه دماغيّة (أماميّة) الموقع أكثر من الرّجال، وهذه تقود لتواصل أكثر بين طرفي الدماغ الأيمن والأيسر. وهذا يؤدي إلى - التفوّق الأنثوي - في اللغات الأجنبية والمبادرات الحدْسيّة الوجدانية والإرهاف الشعوري الحسّي لصالح النساء على الرجال؛ وكذلك الإدراك الحسّي للأصوات والألحان والاستمتاع بالإصغاء والتذوق الجمالي.

وإذا كان ثمّة فروقٌ في الفُصوص الدماغية بيْن الجنسين؛ فإن الأبحاث بين أيدينا حتى الآن لم تستطع البرهان على الجدَل القائم بين إشكاليتين خلافيّتين: - هل الفروقات في الفصوص الدماغية بين الرجال والنساء تُسبب الفروق في القدرات المكانية بين الجنسين؟ أو هل الفروقات الحضارية والمؤثرات الاجتماعية هي السبب في وجود فروقات بين الفصوص الدماغية ونموّها

لدى الجنسين.

***فروقات إضافية:*** حدّد مجموعة من المربين هم: (دوردين سميث، دي سيمون وغيرهما.. Durden-Smith and 1982 DeSimone – بنودَ فروقات بيولوجية – بين الجنسين، من شأنها أن تجعل الإناث يتمتعن بسمات يبرزنَ بها على الذكور – جسمياً ونفسياً واجتماعياً – وعلينا الاهتمام وملاحظة الفروقات الآتية:

إن الرجال عموماً مُنحرفون جنسياً وسلوكُهم سيكوباتـــي – السلوك اللا اجتماعي –.

النساء أقوى من الرجال في القدرات التواصلية واللفظيّة ولكنهن يعانين من – الاكتئاب والفوبيات وهي مخاوف وهميّة.

هناك رجالٌ أكثر من النساء يقعون في نهايَتـــي خط التقييم العقلي: – العباقرة من طرف المتخلفون في الطرف الحدّي الآخر –.

هناك رجالٌ يُصابون أكثر بالسكتة القلبية، علماً أنّ التيستوستيرون – وهو هرمون ذكَري – يزيد من كمية الكوليسترول – أي التشحّمات الجسمية – مما يؤدي إلى – تصلّب الشرايين –.

الإناث ينمون بشكل أسرع.

الذكور يتعرضون للموت إجهاضاً أكثر من الإناث – في فترة حمل الأمهات فيولدون أمواتاً أو يموتون في الشهر الأول بعد الولادة.

الذكور أكثر من الإناث يصابون بعاهات ولاديّة ويولدون أقل قوة.

إن الذكور يولدون بمرض – الأوتيزم ***autism*** بمعدل 4-5 مرات زيادة عن الإناث – وهو: التوحّد المرَضي الانطوائي: عُزلة باثولوجية انطوائية ترتبط بجذور وراثية، وخلل دماغي وبيولوجي وسلوكي واجتماعي. وثَمّة أعراضٌ أخرى (*للأوتيزم*): – احتمال وجود البكم وخلل لفظي في الكلام. – حالة – *الأفيزيا* – وهي عدم القدرة على إنتاج أو فهم الكلام والألفاظ، كما تتضمّن اضطرابات عاطفية وفكرية.

الذكور تظهر عندهم أكثر من الإناث حالة – *الديسليكسيا* – ***dyslexia*** عدم القدرة على القراءة. عدم القدرة على الأداء الحسابي: *ديسكالكوليا* ***dyscalculia*** أو وجود صعوبات تعلّمية.

الذكور لديهم حالة اللجلجة؛ والتهتهة ***stutter*** أكثر من الإناث بمعدل خمس مرات.

الذكور يرتكبون أنواع الجرائم العنيفة كلها مقابل بعضها عند الإناث.

الذكور أكثر إدماناً على الكحول.

الذكور أكثر عدداً في حالات انفصال الشخصية ***schizophrenia***.

ويمكن أيضاً ذكر بعض الملاحظات التقليدية: الذكور لديهم حالات النشاط الزائد المرَضي **hyperactive** أكثر من الإناث وأيضاً اضطرابات شخصية وعُدوانية. لدى الإناث كتابة يدويّة أفضل وعناية بأسنانهن أفضل، وعند وصولهن إلى أعمار كبيرة يبقى في رؤوسهن كمّية لائقة من الشعر؛ ويَعِشْنَ فترةً أطول.

## الفروقات بين الجنسين

بالرغم من أن – الفروقات بين الجنسين – توصف بشكل درجات؛ لكنها يمكن أن تظهر بشكل – كمّي – وإن البحوث العلميّة لا تستطيع تحديد أو رسم المدى الدقيق لتأثيرات تلك العوامل الحضارية الاجتماعية البيئيّة مقابل المؤثرات البيولوجية –

الوراثية في أصول تلك الفروقات بين الجنسين ومقدارها. وعلى أية حال؛ ثمة دراسات في التغيير بدور المرأة في المجتمع يُقدّم لنا وثائق علمية بأن الكثير من الفروقات بين الجنسين ليست ذات جذور وأصول بيولوجية – وراثية فقط.

إن الّلون الأزرق أو الأحمر القرنفلي للغطاء الذي يؤدّي إلى تعرّف الفروق بين الجنسين تقريباً عند الميلاد، هو الخطوة الأولى لإعطاء الاتجاه للفروقات بين الجنسين. وبعدها تكون الخطوة الثانية، – حضانة الطفل الرّضيع– ولها لون رمادي أو مزيج بين اللون الأبيض والأسود – المنطقة الرّمادية – بينَ بينْ. – لون الإناث: مُخرّم؛ رمادي، مُزركش، وصور رمزية كالأطفال. – لون الذكور: لون واضح مُشع، أبطال، سُفن فضاء، جرارات لنقل الأكوام من نفايات أو أحمال – ذكورة وخشونة – وفي ضوء ما تقدّم نلاحظ أنّ التوقّعات في الرّقة والنّعومة والتبعيّة الخضوعيّة هي سمات للإناث منذ مرحلة الطفولة المُبكرة، وهذه كلها بدورها تؤسس قاعدة عند الفتاة الموهوبة لتلعب دور – التحصيل المتدني – في المجتمع.

وقامت المربية: (بيم Bem 1974) بوضع سمات مرتبطة بالذكور والإناث على شكل – بُنود – فالسّمات الذكوريّة ترتبط تقليدياً بالأفراد الناجحين؛ مثل: – *الهجوميّة والعدوانية، الطموح، القدرة التحليلية، تأكيد الذات والشخصية، التنافسيّة، القدرة على القيادة، الاستقلاليّة، الاعتماد على الذات والاكتفاء الذاتي*، بينما الخانة الخاصة بالسمات الأنثوية تتضمّن: – *الأمومة، التهذيب وتربية الأطفال، أعمال أنثوية مهنية نادراً ما يشغلها الذكور، العاطفة الشديدة، الوجه المرح والتألّق، الرحمة والحنان، اللطف، حب الأطفال، الخجل، الفهم، الحرارة العاطفية والتجاوب.*

واستمرّت السمات التـــي اقترحتها المربية: (بيم) حول الذكورة والأنوثة، في الكتب المدرسية والتربوية، والأدبيات، ووسائل الإعلام؛ مثال: – كتب البنات والقصص مثل: *المرأة الصغيرة؛ البيت الصغير في الغابة الكبيرة*. أما كُتب وقصص الأولاد فتتناول قصصاً حول: – السيادة والسيطرة، والمُغامرات، واتخاذ خيارات المخاطرة والمبادرات والتحصيل والإنجاز، (سادكير، هايكس، Sadker and Hicks 1980) وقام المربيان: (ستيرن غلانس؛ وسيربين 1974 Sternglanz and Serbin) بتحليل دور الجنس التقليدي من خلال – عشرة برامج تلفزيونية – خاصة بأفلام هي من أشهر أفلام الأطفال شُهرةً وعَرضاً؛ وتوصّلا إلى الآتي: – النصف ليس عندهم سمات أنثوية إطلاقاً، الآخرون لديهم الضعف من السمات كالذكور والإناث، الإناث وُصِفنَ بأنهن غير قادرات على تخطيط أو تنفيذ الخُطط، الإناث كُنّ تحت العقاب حين يبرز عندهن نشاط أو سمة هجوميّة، وباستمرار كُنّ يُذعِن ويخضعنَ للذكور. أما الخصائص الذكورية فتتناول: النشاط العالي، والهجومية – العدوانية، متسلطون اجتماعياً، قادرون على رسم الخُطط وتنفيذها، وإن صورة ما عرضَهُ التلفاز من برامج؛ بقيت كما هيَ و لم تتغيّر.

وثمّة سؤالٌ يطرح نفسه هل تستطيع الفتيات الموهوبات أن يتجاوزنَ تأثيرات المدارس؛ والعائلات والدّور الخاص بالجنس والأدبيات ووسائل الإعلام؟ على نظرتهن لأنفسهن ورؤيتهن لذَواتهن؟ إن ذلك ممكن في حالة وصول الإناث إلى مستوى عال من الوعي ومحاولة قصديّة هادفة للقيام "بدور معاكس" للعوامل المؤثرة لإيجاد الفروقات بين الجنسين وعدم توسيع المسافات بينهما.

## القدرة في الرياضيات

إن أكثر المجادلات الخلافيّة شُهرةً وبروزاً الحوار الساخن حول القدرات المختلفة والفروقات الفردية بين الذكور والإناث، وتحديداً: هل الذكور لديهم تفوقٌ في القدرات الرياضية على الإناث؟ (يرى آرم سترونغ 1980، بين بو 1986-1992، ستانلي 1980-1983، كورين، هالبيرن 1991، كير 1997، بالاس، أليكسندر 1983، وايلي – غولد شتاين 1991، لوبنسكي1997 .Armstrong, Benbow, Stanley, Kerr, Pallas, Alexander, Wiley, Goldstein, Lubinski

أن الفروقات في التحصيل والإنجاز في مادة الرياضيات أضحى واضحاً بين الذكور والإناث، وتحديداً في – مرحلة المراهقة – (كريمر، وأوشيما Cramer and Oshima 1992) وكثيرات من البنات ينظرنَ إلى النجاح في الرياضيات على أنه شيء مُتناقض مع توقّعات الرفيقات القرينات، أو الرفاق الأقران لدورهن الأُنثوي. وأشار المربيان: (كريمر، وأوشيما) إلى أن أهمية – التدريب التخصّصي – حيث ينجح الإناث في الرياضيات تحديداً في المرحلة المتوسطة للرياضيات. وهذا ينسحب على – الوعي – وعلى دور الجنس التقليدي والأثر السلبـــي وعلى نهاية الاعتقاد والمعتقدات بالفشل والهزيمة الذاتية.

وقد بدا أن (الفروق الرياضية بين الجنسين تزداد اتساعاً) مع سنوات الدراسة: (ماكوبي، وجاكلين Maccoby and 1974 Jacklin) وقد استنتج (غيلي، وفينيما Giele and Fennema 1980)، أن مهارات الرياضيات وقدراتها بين الذكور والإناث تكاد تكون مُتساوية في مرحلة الطفولة، في المرحلة العُمرية من 12-13 سنة يبدأ الذكور بالتفوق على الإناث في القدرات الرياضيّة، القدرات الرياضية واستعمال الحاسوب أظهر هبوطاً وتراجعاً عند الإناث في مرحلة المراهقة. (إيزيكو Enrico 1995)، استعمالات الحاسوب وتطبيقاته يتناولها التغيير أيضاً، فالبنات يستعملن الحواسيب للثقافة بينما يستعملها الذكور للألعاب وتحديداً لما يرتبط باهتمامات الشباب.

وثمة دراسة عمودية لخلفيّات الطلاب الموهوبين أوضحت أن (29 ذكراً، و30 أنثى) من مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف الثاني عشر – لم تجد الباحثة (هول Hall 1980) في دراستها لهم أية فروق بين الجنسين ذات دلالة لافتة في الحساب والقدرات المكانية واختبارات الرياضيات ونتائجها SAT وقد نسبت الباحثة (هول) نتائج دراستها إلى عيّنة مُحددة بيئيّاً. فالذكور كانوا عموماً من – بيئة جامعيّة – بينما كان الإناث قادمات من آباء دكاترة يحملون شهادة الدكتوراه.

وثمة دراسة – مُقارنة – بين الذكور والإناث لمادة الرياضيات للطلبة في – هاواي Hawaii – للصفوف: 10,8,6,4 كشفت عن تفوّق الإناث على الذكور. (براندون Bradon 1987). ومن خلال تحليل للخلفيات الإثنية لأولئك الطلاب أشار إلى أن – الفروقات للإناث – كانت طفيفة ضئيلة لصالح الإناث من أصول إثنية بيضاء قوقازيّة بالمقارنة مع أقليات إثنية أخرى من أصول يابانية أمريكية، وفليبينية أمريكية وأطفال من هاواين Hawaiian children.

وفي دراسة لمجموعة من المربين أمثال: (كاميلا بين بو، وجوليان ستانلي 1980-1981-1983 Camilla and Julian Stanley) ارتكز عملهم ودراستهم على نتائج واختبارات: SAT-M لآلاف الطلاب من خلال دراسة (ستانلي) الرياضية للموهوبين في الرياضيات Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY) كانت الاستنتاجات: – وجود أساس بيولوجي – وراثي للتفوق الذكوري على الإناث في القدرات الرياضية، ارتباط بين هذا التفوق في القدرات الرياضية مع التفوق في القدرات المكانية، قلّلت الدراسة من أهمية المؤثرات البيئية في وجود الفروقات بين الذكور والإناث في القدرات الرياضية والمكانية، أو يكون لها تأثيرات دراماتيكية في غياب تفوّق الإناث الموهوبات، بين الطلبة المشاركين في SMPY (الدراسة الرياضية للموهوبين من الشباب). وفي شهر: نوفمبر – تشرين الثاني 1983 قدمت وكالة الأنباء Associated Press خبراً عن بحث علمي ارتكز على موضوع لمجلة للعلوم Science Magazine بإشراف الباحثين: (بين بو، وستانلي 1983) وتوصل الباحثان في دراستهما للنتائج الآتية: – المعدّل الوسطي لنتائج اختبار الرياضيات لـــ 19,883 من الطلبة الموهوبين في الصف السابع للذكور كان 416، المعدّل الوسطي لنتائج اختبار الرياضيات لـــ 19,937 من الإناث الموهوبات كان أقل وأضعف 386، معدّل SAT لنتائج القدرات اللفظية عند الجنسين كان متشابهاً ومتساوياً تقريباً 367 للذكور، 365 للإناث. الذكور تفوّقوا عددياً على الإناث بنسبة 2-1 بين الذين أحرزوا نتائج فوق الـــ 500 بمعدّل أفضل من 4 -1 بين أولئك الذين

أحرزوا نتائج فوق الـــ 600 وتقريباً 13-1 في نتائج اختبارات جماعية 700 فما فوق؛ (113 طالباً، 9 طالبات). لم يجد الباحثان (بين بو، وستانلي) فروقاً ذات دلالة في: (الاتجاهات، والخلفيات، والتدريب الرياضي السابق لدى الذكور والإناث؛ وفيما بينهم). انظر القائمة (14-1) لاحتمال وجود تعليل فيزيولوجي للفروقات بين الجنسين في المواهب والقدرات الرياضيّة:

وقد أشار المربيان (بين بو، وآرجماند Arjmand 1990) في دراستهما الطوليّة لخلفيات الشباب المتفوقين رياضياً؛ بأن الذكور يُنجزون في الجامعات أفضل في المواد الرياضيّة من الإناث، وأن المطامح الأنثوية تهبط وتنحدر في المرحلة الجامعية. وقد استنتج المربـــي (نوبل Noble 1989): أن أولياء الأمور يشجعون البنات للحصول على درجات عالية وتقديرات تحصيلية أفضل. ليس من الضروري أن تتحول تلك الدرجات التحصيلية إلى ميدان العمل المهني. وقد وجدت المربية (ريم) في عملها العيادي – الإكلينيكي – أن الخوف من الدرجات المنخفضة غالباً ما يمنع البنات من الدخول في منافسات والدورات العلمية؛ فالمخاوف على هذا جزء أساسي لتقهقر الإناث من الدخول في مواقف التحدّي والمواد الدراسية للعلوم.

**القائمة (14-1):**

---

**هل ثمّة قاعدة فيزيولوجية هرمونية للتفوّق الرياضي؟**

افترض عالم الأعصاب في كلية الطب بجامعة هارفارد (نورمان غيش ويند Norman Geshwind) تيست توستيرون زائد عن الحدود الطبيعية – هرمون ذكوري – أو حساسية غير اعتيادية لهذا الهرمون في أثناء – فترة الحمل الجنيني للطفل – تؤثر في إفساد نمو الدماغ وتغييره وتطوير فعالياته: (كولاتا Kolata 1983). وعلى وجه التحديد: إن الطرف الأيمن للفص الدّماغي (بدلاً من الأيسر غير الاعتيادي) يصبح المسيطر على – القدرات اللغوية – والشخص يكاد يكون مستعملاً – اليد اليسرى بدل اليُمنى – ومعظم هؤلاء هم أولاد ذكور؛ وطبقاً قد تكون قائمة على – استعدادات مُسبقة: (1) الاضطرابات اللفظية الكلامية وهي أحد أعراض (الأوتيزم) التوحد الانطوائي المرضي، الديسليكسيا، وهي خلل وعجز في مهارات القراءة والتهجية، (2) نوعيات محددة من الموهوبية وحصراً: الفنية، الموسيقية، أو الرياضية، (3) اضطرابات في نظام المناعة الجسمية. وقال: (نورمان غيش ويند): إذا أمكن معالجة الآلية الدماغية وتصحيحها يمكن الحصول على مواهب مُتميزة للفص الأيمن الدماغي مثل: الفنية، والموسيقية والرياضيّة، والآليّة محتالة غادرة، ليس من السهل التحكم بها، إذا زادت معالجتها عن الحدود المقبولة، مما يشكل إشكالاً صعباً.

وفي ضوء ما نشرته مجلة العلوم، كتبت الباحثة: (جينا كولاتا) أن: (بين بو، وستانلي) قد دبّرا مكيدة أو دسيسة في تفسيرهما للتفوّق الذكوري في المواهب والقدرات الرياضية، وبتصميم اتصلا بطلاّبهما الموهوبين (الذين كانت نتائجهم في اختبار SAT. M) فوق الـــ 700 ليكتشفا فيما إذا كان أولئك الطلبة ممن يكتب باليد اليُسرى أو لديهم خلل واضطراب في نظام المناعة. وإن مما يُضاف إلى دهشتهما أنهما وجدا تنبؤات (غيش ويند) تعوق نتائج الدراسة في مجموعة طلابهما وتؤخرها (كولاتا 1983). 20% من الطلبة الموهوبين في الرياضيات يكتبون باليد اليسرى، وهذا يعني: أكثر من ضعف نسبة الكاتبين باليد اليسرى في الشريحة السكانية. 60% من الطلبة الموهوبين لديه خلل واضطراب في نظام المناعة: (حاسيّة، الربو وضيق التنفّس)، وهي زيادة على المعدّل المتوقّع خمسة أمثال.

وحين اتصل الباحثان (بين بو، وستانلي) بطلابهما على القائمة؛ الذين كانوا على درجة أقل موهبة رياضيّة، وكانوا أقل من غيرهم في الكتابة باليد اليسرى، وأقل من غيرهم في الوقوع في اضطرابات بنظام المناعة المشار إليه، بينما (غيش ويند) وافق على أن البيانات عن الطلاب المُبكرين مُناسبة وتملأ الفراغ بشكلٍ كامل.

وقد سلّم (غيش ويند) راضياً بالنسبة للأبحاث ونتائج الدراسات؛ بأن هناك شكوكاً؛ ولا توجد حقائق نهائية في البحوث.

---

وأن تحليل الفروقات في نتائج الاختبارات بين الإناث والذكور؛ أظهر أنها استمرّت تطرح نفسها والنتائج مُتشابكة ومُمتزجة. وذكر المربـــي (فين غولد Feingold 1988): هناك هبوط مُلاحظ في الفروقات بين الذكور والإناث في المواد الحسابية، والتفكير الخاص بالأشكال والرسوم؛ في السنوات الثلاث والثلاثين السابقة. وقد وجد المربيان: (لاين، وهيد Linn

and Hyde 1989) ما يلي: هناك أيضاً تراجع مُلاحظ للفروقات بين الجنسين في الرياضيات وفي مواد العلوم. وقد ذكَرَ (هيد، وفينيما 1990) من خلال تحليل عميق للفروقات بين الجنسين في الرياضيات؛ والاستعدادات الكامنة أنهما توصلا إلى: وجود تفوّق عند الذكور طبقاً لاختيار العيّنة بدرجة عالية من الدّقة. أما (بيكر، وفورسيث Becker, Forsythe 1990) فقاما في خلال 10 سنوات بفحص الطلبة من الصفوف 3-12، وطبق عليهم اختبارين: *إياوا للمهارات الأساسية Iowa Test for Basic Skills*، *اختبار إياوا للتطوير والنمو التربوي Iowa Test of Educational Development* وكانت النتائج كالآتي:

في المعدّلات العليا كانت النتائج لصالح الذكور في الرياضيات وقام (فريدمان 1989) بتحليل عشرات الدراسات الخاصة بالفروق بين الجنسين في المواد الرياضيّة والتـــي تمّ طبعها بين 1974 ,1987 وتوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- إن تفوّق الذكور على الإناث موجود وقائم في الرياضيات؛ ولكن هذا التفوق محدود وليس كما كان يُعتقد.
- يزداد التفوق على الإناث في الرياضيات في المرحلة الثانوية تحديداً ويهبط في المرحلة الابتدائية.
- إن دراسات الطلبة الموهوبين عموماً هي أكبر وأوسع من الطلبة العاديين النظاميين.
- الفروقات بين الجنسين في الرياضيات هي أصغر بين الأقليات الإثنية من الطلبة.
- إن من المهم الإشارة إلى أن الاتجاهات أوضحت في اختبارات SAT الرياضيّة من 1974-1975 إلى 1985-1986 تُري أن الفروق بين الجنسين تتراجع وتهبط مع مرور الزمن.

وقام المربـــي (ستانلي 1992) بإثارة الدّهشة أمام جمهور من المربين بتقريره بنتائج ومعدلات أعلى لصالح الذكور في أغلبية الاختبارات الـــ 86 الفرعية للتحصيل والإنجاز والاستعدادات؛ واختبارات: - *امتحان التسجيل للدراسات العليا: Graduate Record Examination.* GRE – *اختبار الاستعدادات المدرسية Scholastic Aptitude Tests* SAT *اختبارات برنامج الجامعات الأمريكية: American College Testing* ACT *واختبار الفرز المتقدّم: Advanced Placement Tests* APT وكنتيجة لكل الاختبارات السابقة تبين ما يأتي: - أحرز الذكور نتائج أعلى من الإناث في جميع الاختبارات الفرعية لـــ 17 فحصاً للمواد؛ في GRE لخول فروع الجامعة والمواد: (العلوم السياسية، الرياضيات، الكيمياء، الهندسة والتاريخ) مما برهن على أوسع مدى للفروقات بين الجنسين الإناث، والذكور. - ليس ثمة فروقات في نتائج القدرات اللفظية باختبار GRE والفروق الواسعة كانت لصالح الذكور في الاستبيان المرتبط بنتائج GRE. في دراسات القانون والحقوق؛ كانت النتائج في الاختبارات (LSAT) SAT متس بين الإناث والذكور. - تفوّق الإناث على الذكور بنتائج أعلى في قسم اللغة الإنكليزية في اختبار ACT وكان أقل وأضعف في بقية الاختبارات (الدراسات الاجتماعية، الرياضيات، العلوم). - تفوّق الإناث على الذكور بنتائج أعلى في اختبار AP الخاص باللغة الفرنسية، - كانت الإناث أقل وأضعف من الذكور في الكومبيوتر – الحاسوب – وفي العلوم، الفيزياء، الكيمياء، واللوغاريتم – حساب التفاضل والتكامل - ليس ثمة فروقات بين الإناث والذكور واللغات الإسبانية والإنكليزية؛ والاختبارات الفرعية الفرنسية AP.

وقد وجد المربـــي (ستانلي) أن قضية الفروقات بين الذكور والإناث مُحيّرة ومُربكة؛ ويعجز الشرح عن إيجاد جواب نهائي واضح لها. وخصوصاً حين تكون البنات الأفضل بين الطلاب.

وعلى الرغم من العدد الكبير لتحليلات الفروقات الفردية والاختبارات بين الجنسين فالنتائج لا تعكس الفروق الحقيقية في صفوف المرحلة الثانوية. وتبين أن بين 1989 مفحوصاً؛ كمثال: 54% من الإناث، و46% من الذكور نالوا AT وهي الدرجة الأعلى في معدلات التقدير التحصيلي للصفوف الدراسية، و58% من الإناث و42% من الذكور نالوا تقدير A وهي الدرجة التالية بعد درجة الامتياز والتميّز الأولى: (قسم الخدمات التربوية للاختبارات Educational Testing Services 1989)

وأضاف المربيان: (كيلي، وبينجامين Kelly and Benjamin 1990) بأن إعطاء الإناث وقتاً إضافياً في اختبارات SAT يجعلهنّ يتفوّقن على الذكور وهذا يشير إلى قدرة وإمكانية عند الإناث أقل بدرجة طفيفة من الذكور.

*وثمة استنتاج مُمكن هو أن تحديداً مطلقاً ونهائياً للفروقات بين الجنسين غير صحيح.* وإن أغلبية النتائج تعتمد فقط على أرقام الاختبارات التـــي يُجيب عنها عدد كبير جداً من الطلاب. وهناك – تداخل – في توزيع القدرات بين الجنسين للتحصيل والإنجاز طبقاً لنتائج ما يُجرى لهم من اختبارات.

**توضيحات حضارية بيئيّة للفروقات بين الجنسين في الرياضيات**

إن الوجه المُضاد والمعاكس في الجدَل لتفسير الفروقات بين الجنسين، في الرياضيات، مقابل التعليل والتوضيح – البيولوجي الوراثي – هو التفسير الحضاري الثقافي البيئي وعلينا إدراك الآتي:

**النمط التقليدي الحضاري:** في مرحلة المراهقة؛ يُشجّع المجتمع الذكور الشباب أكثر من الإناث ليبرزوا قدراتهم العقلية المتميّزة ليجذب إليه الجنس الآخر. وعلى أية حال، وفي ضوء النمط التقليدي الحضاري لثقافة المجتمع فإن الإناث قد يعتقدْنَ أن الذكور الشباب لا يحبون الإناث اللّواتـــي يتفوّقن في الرياضيات (فوكس Fox 1977). وفي العام 192 ردّدت المربية: (باربـــي دول Barbie Doll) عبارة من خلال محادثة تكاد تكون – ميكانيكية – فتقول: "إن الرياضيات فعلاً مادة صعبة". وإن الإناث يعترضْن بقوة وصوتٍ مرتفع. وأضافت (باربـــي دول) قولها: "إن "ماتيل" أحبت الرسالة النمطيّة التقليدية 1992".

وثمّة دراسة طولية تتبّعية لطلبة المرحلة الثانوية في إيلونوي Illinoi وكانت نتائجها كالآتي: – ثلثا الإناث استقرّيْن في مجالات مهنية أقل من مؤهلاتهن التربوية بالمقارنة مع 10% من الذكور؛ (آرنولد، وديني Arnold and Denny 1985) وقد ذكر (بين بو 1992) أن 1% في القمّة كان من الإناث في القدرة الرياضيّة؛ و3% فقط منهن بَقينَ في صفوف الرياضيات والعلوم بالمقارنة مع 32% للذكور.

وإن توقّعات أولياء الأمور كان لها تأثير في ديمومة؛ واستمراريّة تلك الأنماط التقليدية الحضارية – الثقافية. (ديكينـــز، وكورنيل Dickens and Cornell 1993). وفي دراسة لـــ 165 من الإناث المراهقات ذوات القدرات العالية، تبين أن توقعات الآباء والأمهات هي المؤثر الأكبر في الفروق، أكثر من (القُدوة والنموذج) في تحقيق ذات الطالب أو الطالبة؛ وفي المفهوم الرياضي. وفي ضوء ما سبق، يلعب الآباء واحداً من دورين اثنين: – يحملون الأنماط التقليدية الحضارية، – أو: يقومون في تغييره وتبديل. وهذا ما يشكل فارقاً واضحاً بالنسبة للإناث. وأكد الباحثان (جاكوب، ووايز Jacob and Weisz 1994): تأثير المعتقدات النمطيّة للآباء في البنات وأدائهم في الرياضيات.

وفي دراسة لـــ 117 من الأمريكيين من أصول إفريقية؛ في المرحلة المتوسطة لمجموعة من الموهوبين تبين الآتي: – وجود اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات، والعلوم، عند الإناث الموهوبات؛ واعتُبرت تلك المواد، مواد هامة. – وجود اعتقاد راسخ عند الفتيات الموهوبات بأنهن مُتمكّنات وناجحات في تلك المجالات. – وجود اعتقاد راسخ عند الشباب الذكور بأنهم الأقوى في القدرات الرياضية باعتبارها مهارات ذُكوريّة، (يونغ Yong1992) وهناك تغييرات في بعض ما سبق وهناك ما لم يتغيّر.

(كولاتا 1980)، ركّزت على تأثيرات العوامل الحضارية الثقافية من البيئة في الاتجاهات نحو الرياضيات؛ من خلال بحث لجامعة – جونس هوبكينـــز Johns Hopkins SMPY بالرغم من عدد قليل من الإناث كُنّ مؤهّلات للدخول في دورات للرياضيات بالمقارنة مع أفضلية الذكور؛ لبرامج التسريع التعلمي الرياضي؛ ومع ذلك فقد كان تسجيل الإناث فيها وإقبالهن

عليها ضعيفاً قليلاً. حتى العدد القليل من الإناث كان أداؤه متساوياً مع أمثالهن من الذكور في المواد الرياضية، وأكد الباحثان: (فينيما، وشيرمان 1978). وأن إقبال الإناث على التسجيل بأقسام الرياضيات عموماً إقبال محدود وقليل.

***الإعداد والتدريب غير المتساوي في الرياضيات:*** انتقدت المربية (فينيما 1980) في مراجعتها للأبحاث الخاصة في تعلم الرياضيات – التفوّق الذكوري على الإناث – بالقول: إن الدورات الرياضية السابقة – كانت تحت التحكّم والضبط، والمقارنة تمّت بين ذكور لديهم خلفيات قوية في الرياضيات، مع إناث ليست لديهن أية خلفية في الرياضيات وهذه – مقارنة غير عادلة وغير متساوية – وقد أكد مجموعة من المربين أمثال: (فوكس 1981، وبين بو، وستانلي 1980-1983) أن البحوث الأكثر عدالة ومساواةً، تلك التـــي عُقدت في جامعة: كونس هو بكينـــز لبرنامج: SMPY للصفوف 7-8 حيث كانت الإناث والذكور قادمين من خلفيات متشابهة ومتماثلة في خبراتهم وإعدادهم الرياضي المُسبق.

وفي الجدول: (14-1) مقارنة لدورات مُتقدّمة في الرياضيات والعلوم في المرحلة الثانوية وكان فيها ذكور إناث بين 1987, 1982. ومع وجود تحصيل عالٍ للذكور والإناث لكن المعدل الأعلى كان لصالح الذكور و لم يكن معدل الإناث من الصعود والتقدم ما كان عليه عند الذكور، (قسم الخدمات التربوية للاختبارات 1989).

***تحقيق الذات والتقمّص عبر الأب – كنموذج:*** لقد رأينا في الفصل 13 دراسات متعددة لمربين أمثال: (سوتون، سميث، روزين بيرغ، ولاندي Sutton, Smith, Rosenberg and Landy 1968) استنتجوا أن الغياب المُبكر للأب عن الأسرة؛ وقبل الأعمار 8 أو 9 سنوات للأبناء، يؤثر بشكل مباشر في نتائج الرياضيات عند الذكور والإناث كما يترك آثاراً للاكتئاب. وقد افترضوا أن الأطفال يتعلمون الرياضيات، وحلول المشكلات؛ وأسلوب التفكير، من آبائهم. وقد اكتشفت المربية (هيلسون 1971) أن النساء المُبدعات من عالمات الرياضيات يمِلْنَ إلى ربط ذواقمن بآبائهن. وكما أوضحنا سابقاً، فإن المربية (هول Hall 1980) نَسَبَتْ التحصيل والإنجاز القوي للفتيات الموهوبات في الرياضيات، في دراستها – الطولية التتبعيّة – إلى تدعيم الآباء وتعزيزهم للبنات. وفي ضوء ذلك، يكون من الممكن أن يحدث تعلّم التفكير الرياضي، وحلول المشكلات بشكل غير شكلي وتلقائي في الأسرة، من خلال التقمّص وتحقيق الذات للطالبة أو الطالب، من خلال الارتباط بالأب. وبما أن الأبناء الذكور أكثر ميلاً إلى تحقيق ذواقم بالانتساب للآباء أكثر من البنات، فإن الأبناء الذكور في – هذا السياق – يكتسبون درجة متفوقة في القدرات الرياضية، أكثر من مثيلاقم من البنات.

***الألعاب المختلفة:*** إن افتراضاً آخر له دلالته في قضية الفروقات بين الجنسين وهو دور الألعاب الخاصة بالإناث أو الذكور والتـــي من شأنها تحسين القدرات البصرية – المكانية للأولاد الذكور أكثر من مثيلاقم من البنات. فألعاب صغيرة تمثل قطارات، ونماذج للطائرات، وسباق السيارات، وعربات نقل كبيرة وصغيرة وتركيبات ومركبات كهربائية، وأدوات بناء وغيرها من ألعاب فيها قسوة وشدّة غالباً ما يلعب بها الأطفال الذكور. وهذه الألعاب الذكوريّة قد تساهم في تطوير القُدرات المكانية وتنميتها عند الأطفال الذكور؛ مقابل الألعاب الأنثوية مثل: ألعاب عرائس صغيرة للأطفال البنات؛ صواني شاي صغيرة، تلوين صُور وكتب رسوم، القفز على الحبل، واستعمال الإبرة الصغيرة للزركشة أو الخياطة وكلها نشاطات يدوية أنثوية. وإن زيارة لحضانة – قبل المدرسة – يرى بها الملاحظ الزائر تجمّع البنات الطفلات في زاوية حول ألعاب العرائس الصغيرة.

***توقعات الأساتذة وأولياء الأمور:*** تشكل مادة الرياضيات – مجالاً ذُكورياً – من منظار الأساتذة والطلاب، وفي مقابلة أجراها الباحث (إرنست Ernest 1976) مع الأساتذة تبين أن 41% ذكروا أن الذكور أفضل من الإناث في الرياضيات، و لم يذكر أحد مطلقاً من الأساتذة في المقابلة العكس – أي أن الإناث أفضل من الذكور –. حيث إن توقعات الأساتذة تلعب

دوراً في التحصيل، بحدود 20% (بروفي 1982، غود، واين شتاين Brophy, Good, 1986) إن التنبؤ بتحقيق الذات يمكن أن تُدعم وتُخلّد تفوّق الذكور على الإناث في الرياضيات.

وأيضاً من الأمور المتجذّرة حضارياً في الأنماط التقليديّة؛ والتوقّعات؛ أن آباء الأولاد المتفوقين يرون في الرياضيات – فُرصاً للعمل والمهنة – لأولادهم؛ أكثر من رؤية آباء آخرين لفرص البنات نفسها (برودي، وفوكس Brody 1980).

وقد توصلت مجموعة من المربين أمثال: (بيرسونس، إدلر، كاكزالا، 1982، ويديكنـــز Parsons, Aler, Kaczala and Dickens) إلى الاستنتاجات نفسها. فتوقّعات الآباء والمعلمين حول قدرات الأبناء الرياضية لها تأثير جوهري وهام؛ في تحصيلهم وإنجازاتهم الرياضيّة. وعلى أية حال؛ فإن (ريموند، وبين بو Raymond 1989) لم يجدا تشجيع الآباء يُحدث – فروقاً تحصيلية – في الرياضيات بين الذكور والإناث. ومع ذلك فقد ذكرا أن الدور التقليدي للجنسين وسلوكيات الآباء مع اهتمام أولياء الأمور بالأبناء وتحديداً في المجالات الكمّية الرياضية، واهتمام الأمهات في المهارات اللفظية للأولاد؛ يشكل – قُدوة – أمام الأبناء ونموذجاً كمرجعية مؤثرة في الأداء والتحصيل الرياضي.

**الجدول (14-1):** نسبة المتخرجين من المرحلة الثانوية، والذين اختاروا دورات رياضيات وعلوم، طبقاً للجنس (ذكر أو أنثى 1988-1987)

| الدّورة | الذكور | الإناث | الفروقات |
|---|---|---|---|
| علم المثلثات والزوايا والقياس 1982 | 12,9 | 11,3 | 1,6 |
| علم المثلثات والزوايا والقياس 1987 | 21,9 | 19,0 | 1,9 |
| ما قبل حساب التفاضل والتكامل 1982 | 6,0 | 5,5 | 0,5 |
| ما قبل حساب التفاضل والتكامل 1987 | 13,6 | 11,3 | 1,2 |
| التفاضل والتكامل: 1982 | 5,3 | 4,2 | 1,1 |
| التفاضل والتكامل: 1987 | 7,6 | 4,7 | 2,9 |
| الكيمياء: 1982 | 31,7 | 30,0 | 1,7 |
| الكيمياء: 1987 | 46,3 | 44,5 | 1,8 |
| الفيزياء: 1982 | 18,2 | 10,0 | 8,2 |
| الفيزياء: 1987 | 25,3 | 15,5 | 15,0 |

المصدر: دراسة الأمة في حالة خطر – كجزء من دراسة لمدرسة ثانوية لعام 1987، تفريغ إحصائي بقائمة، شهر مايس/أيار/1988، ويستيت إنك (دار طباعة). دائرة التربية الأمريكية – المركز القومي الوطني للإحصائيات التربوية، الجداول: 33، 41.

وثمة دراسة أخرى للمربيين (هالينان، وسورين سين Hallinan and Sorensen 1987)، أكدت أهمية توقعات الأستاذ في أداء التحصيل الرياضي للبنات تحديداً؛ وبينت الدراسة أن الفتيات اللواتـــي لديهن استعداد عالٍ في الرياضيات، هُنّ أقل احتمالاً لو وضعن في مجموعات ذات قدرات عليا، مقارنةً بالذكور الذين لديهم احتمال أفضل وأعلى وأكثر ليكونوا في مجموعات القدرات الرياضية العُليا. وإن ذلك الفرز – غير المناسب – في المجموعات يؤثر سلبياً في البنات رغم تسجيلهن في دورات ودورات وصفوف متقدمة للعلوم والرياضيات على الرغم من استعدادات الإناث الكامنة نحو تلك والدّورات.

وأشار المربيان: (سيغيل، ورايز Siegle 1994) إلى أن – النظرة للذات – عند الذكور، وعند الإناث حول قدراتهم الرياضية قد تُعزز وتُدعم نظرة الأساتذة لهم؛ ورؤية الأساتذة تحديداً، للبنات أنهنّ يبذلن مجهوداً أكبر ويحرزن نتائج أفضل. ورغم الشعور بأن مجهود البنات أكثر من حيث الكم لكن تقديراتهنّ وعلاماتهنّ تبقى أقل من الذكور، على الرغم من أدائهنّ

النّوعي. وقد أشار الأساتذة إلى أن الإناث لَسْنَ أقل قدرة من الذكور، لكن العلامات والتقديرات أعطت حقيقة الصورة والقصّة، وبالتالي: أثّرت في – النظرة الذاتية المتدنية – عند البنات.

*تدعيم المدرسة:* لقد توصل المربـي (كاسيرلي Casserly 1979) من خلال تحليله لجهود المدارس التـي تُقدم تعليماً رياضياً وعلمياً بنجاح، للإناث، إلى أن الأساتذة في تلك المدارس، لا يخضعون لأي – درجة من التهديد – من الموهوبات البنات في – مجال الرياضيات –؛ ويستعملون البنات الأكبر سنّاً للتحوّل التعليمي مع البنات الأصغر؛ وقد بدؤوا ببرنامج جيّد قبل الصف السادس؛ أي قبل أن يرى البنات أن الرياضيات هي – مجال ذُكوري –. ووجد الباحث (فوكس 1974) نتائج مُماثلة مؤدّاها أنّ البنات كُنّ ناجحات في برنامج الرياضيات للموهوبات وخصوصاً حين يكون الجهاز الإداري في المدرسة مُتحمّساً ومُدعّماً للإناث، وأن المدارس والصفوف غير المختلفة، والتـي يدرس فيها – إناث فقط – والتـي سيأتـي الحديث عنها مفصّلاً في هذا الفصل؛ قد تكون فيها – إجابات – للتساؤلات حول تحسين أداء الموهوبات في مجال الرياضيات.

### أهمية الافتراض للفروقات بين الجنسين في الرياضيات

إن فروقات المهارة في الرياضيات – قضية نقدية خطيرة – لارتباطها بالتطوير المهني للإناث الموهوبات. وإن الأعمال والميادين التـي يسيطر عليها – العنصر الذكوري – مثل: الطب، والهندسة، والتصميم، والصيدلة، والحاسوب، والعلوم، وعلوم الحياة تتطلب كلها مهارات رياضيّة. وإن غياب الإعداد والتحضير يمنع معظم الإناث من الدخول لمثل تلك الميادين ذات المردود المالي المُجزي؛ والتحدّي وذكر الرئيس الأمريكي السابق – رونالد ريغان R. Reagan عام 1983 في خطبة له في الكونغرس ما نصّه: "إذا لم يكتسب الطفل مهارة رياضية جيّدة قبل وصوله إلى سن السادسة عشرة فسوف لن يكون قادراً لدخول ميادين الهندسة، والعلوم".

## الفروقات في التوقعات، التوجيه نحو التحصيل والإنجاز، المطامح

إن الفروقات في الإعداد والتدريب المُسبق في الرياضيات بين الجنسين تشكل حواجز أمام دخول النساء إلى مهن عديدة يسيطر عليها الذكور؛ وإضافةً إلى ذلك؛ فإن العائلة والمدرسة وتوقّعات الرفاق الأقران تلعب دورها في تثبيط العزائم؛ وخفض مستوى التحصيل والتوجيه، ومحاولة تجاوز الأخطار، والاستقلالية، وخفض الثقة بالنفس عند الإناث. وهذه الضغوط يمكن أن تقود إلى مطامح مُتدنية وهي بدورها تقود إلى – التحصيل المتدني –.

### التوقّعات العائلية والانتساب للعائلة

إن الإنجاز والتحصيل التربوي، والمطامح المهنية العالية تبدأ من البيت؛ وإن – القُدوة والنموذج الأمومي للأم – وتوقّعات الأب تشكل تأثيرات إلزاميّة على توجهات التحصيل للإناث الموهوبات.

وفي مجال – المطامح المهنية – كثير من الباحثين أمثال: (ماريني 1978، ريدين 1974 سويثرلاند Marini 1978 Radin, Sutherland) استنتجوا أن النظرة إلى الأمهات كنموذج وقُدوة مهنية يكوّن لدى الفتيات حافزاً ودافعاً لمستوى أعلى تربوياً وتحصيلياً؛ وزيادةً في المطامح المهنية. وكذلك فإن توقعات الآباء المباشرة نحو بناقم تلعب دوراً هاماً في التحصيل والإنجاز لهنّ.

وتوصل المربيان (ريدين، وإينشتاين 1975) أن التوقعات الأبوية؛ القصيرة أو الطويلة الأمد في تحصيل بناقم الأكاديمي على المدى القصير أو الطويل؛ يرتبط إحصائياً وإيجابياً بالمقاييس الوظيفية لقدراقمن العقلية. وقد تبرز مشكلة شبيهة بقصّة الدجاجة

والبيضة. وعلى أية حال؛ يبقى السؤال المطروح؟ - هل التوقّعات العالية تُنتج فعالية عقلية عالية؟ أم العكس؟ إن فروقات الجنسين والأنماط التقليدية والتوقّعات الأبويّة للبنات، وكل النساء، والآباء ذوي السلطة يبدو أن لها تأثيرات سلبية في تحصيل البنات وإنجازاتهن، وإن الأبحاث الخاصة بأهمية مقارنة الأم مقابل الأب - كقُدوة ونموذج حَسَن - لتحصيل الإناث وإنجازهن ليست ثابتة، وليست ديناميات المقارنة غير معقّدة.

ووجدت الباحثة (هيلسون 1971) في وقتٍ مُبكّر أن النساء الموهوبات في الرياضيات يَملْنَ إلى أن يَكُنَّ الأكبَر سناً ويَرتبطنَ ارتباطاً وثيقاً مع آبائهنّ وأيّد الباحث (بيردويغ Bardwick 1971) أهمية ارتباط البنات بالآباء ليتعلمن منهم سمات الإنجاز والتحصيل مثل: الاستقلاليّة، وتقدير الذات. وقد استنتجت مجموعة من المربين أمثال: (دروز، تيهان، 1957، بيرس، وبومان Drews, Teahan, Pierce, Bowman 1960) أن سيطرة الأم يشكل موقفاً خطيراً لتشجيع البنات ليُصبحنَ ناجحات في المجال المهني توجّهاً وأداءً - ومن جانبٍ آخر فإن بعض النساء طلبْنَ أو بحثْن عن المهن كاستجابة مُباشرة لما يُدركن عن أمهاتهن؛ ومنهن من شعرنَ - بحياة فارغة - حيث إنّ الأمهات كُنّ - كقُدوة ونموذج - لهن في عدم الاهتمام بالعمل أصلاً.

وثمّة دراسة لـــ 60 من الإناث ذوات القدرات العالية؛ بينهن 42 ممن تركن البيت للمشاركة في برنامج جامعي، فتبين من الدراسة وجود - علاقة - بين نظرتهن إلى أنفسهن من جانب، ونوعية التواصل مع الأَبوين من جانب آخر؛ واتّسمت تلك الروابط والعلاقات بنوع من الثبات والدّلالة، (كالاهان، كورنيل، ولويد Callahan, Cornell, 1990 Loyd) وفي ضوء ما تقدم، يظهر أن العلاقات مع الأمهات لها دور إيجابـــي في نظرة البنات لذواتهنّ، في مجال المقدرة المهنية، والحُضور الجذّاب الرومانتيكي. وهناك نتائج لبعض الدراسات - غير اعتيادية - تشير إلى أن الإناث اللواتـــي لهن علاقات وثيقة مع الآباء يمتلكن مستوى ضعيفاً في نظرتهن لأنفسهنّ وتحديداً في مجال قدراتهن الجسمية الرياضية. وقد اكتشف المربي: (هولينغ وورث 1926) من خلال ملاحظاته أن من الأذكياء الشباب مَنْ عانوا وواجهوا مشكلات مُرتبطة في التكيف الاجتماعي، وكان وراء ذلك علاقة سلبية بين مستوى الذكاء من جانب، ونظرة الشاب أو الشابّة لقدرتها الاجتماعية، ومظهرها الجسمي، وقدرتها الرياضيّة الجسدية، وبذلك تكون النظرة للذات هامة.

وعَرَضاً يمكن القول، أن وسائل الإعلام والاتصالات تلعب دورها في الأَبوين والأولاد. وقد أشار (بين بو، وستانلي 1980) في دراستهما لأهمية الفروقات بين الجنسين في الرياضيات وقد نُشرت تلك الفروقات في المجلات العلمية والشعبية والصّحف اليومية. وأضاف (جاكوبز، وإكليس Jacobs and Eccles 1985) أن الأبوين اللّذين قرأا تلك الدراسات بدأا بتعديل وتغيير توقّعاتهما نحو بناتهما بخصوص مادة الرياضيات؛ وبالمقارنة مع أمهات أُخريات؛ فإن الأمهات اللواتـــي اطّلعن على البحوث أصبحت توقعاتهن نحو نجاح بناتهنّ في الرياضيات أقل. وهكذا كان تأثير الوعي واطلاع الآباء على الأبحاث الحديثة؛ مُشجعاً للبنات أن يُسجّلْن في دورات متقدّمة في حساب التفاضل والتكامل والرياضيات المتقدّمة. وبالرغم من أن ما تنشره وسائل الإعلام كان حافزاً مُشجّعاً للأمّهات لإعطاء بعض الحلول والمساعدة لبناتهن وتسهيل الأمور عليهن. أما موقف الآباء فكان موقفاً دفاعياً لصالح البنات.

وقد قامت المربية (ريم 1996 والمربـــي ريفاز Ravas) بتحليل تمهيدي لاستبيان شارك فيه 71 من الإناث الطبيبات حول طفولتهن وظهرت النتائج التالية: 78% من النساء ذكرْن وجود توقعات عالية من الأبوين نحوهُن. 83% من الأبوين كانوا مُشجّعين للإناث بشكل متساوٍ. 11% من الطبيبات المشاركات بالاستبيان ذكرنَ أن أمهاتهن توقعنّ فيهن أكثر مما يجب. 9% من الإناث المشاركات بالاستبيان ذكرن أن الأمهات وقفن إلى جانبهن مُشجّعات. 1% فقط من العيّنة ذكرنَ وجود توقّعات

عالية من الآباء. 3% من المشاركات بالاستبيان ذكَرنَ وجود تدعيم وتشجيع من الآباء[1].

وكاستنتاج، يمكن القول أن الأمهات اللواتـــي يتمتّعن بتوجّهات – مهنية – يُقدمن – قُدوة ونموذجاً قوياً – للبنات، بجانب التدعيم الإيجابـــي والتوقّعات والتشجيع من الآباء؛ وهذا من شأنه أن يشكل مؤثراً فعّالاً في التحصيل التربوي والإنجازات المهنية للبنات الموهوبات.

### توقّعات الأقران – الرّفاق

منذ مرحلة المراهقة المُبكرة؛ وقبل أن يلعب الأقران الرفاق دوراً في اتجاه الإنجاز والتحصيل وتوجيهه، فثمة أمورٌ يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار: هناك نظرة تقليدية أن – الذكاء العالي – والتوجّه نحو الإنجاز والتحصيل سمتان ذكوريتان. الروح الهجومية عند الفتيات ينظر إليها على أنها سمة – غير أنثوية – وخصوصاً حين يشاركن في المنافسات المدرسية.

أما المؤلفة: (روث دوسكين فيلدمان Ruth Duskin Feldman 1982) مؤلفة كتاب: ما الذي حصل في أحجيات الأولاد؟ فهناك مشاركة – قصة فكاهية – مع المؤلفة (ريم) وتُري تغيراً طفيفاً في توقّعات رفاق وأقران الموهوبات الإناث؛ وكطالبة جامعية: فقد سُئلت من صديق شاب فيما إذا كانت ترغب في أن تُخبر بأنها ذكية وجميلة؟ وكانت إجابتها في ذلك الحين: جميلة، نعم أنا ذكية هذا ما أعرفه. وبعد تلك المحادثة حديثة العهد، حدث لابنتها في الصف شيء لاحق. ووجهت المعلمة للطالبات الإناث فيما إذا كُنّ يُفضّلنَ أن يكُنّ جميلات، أو متميزات يحصلن على منح دراسية. فأجبنَ جميعاً أنهن يُفضلنَ أن يكُنّ مُتميّزات تحصيلياً ودراسياً. ثم سألت الطلبة الشباب: ماذا يشعرون إذا هم قاموا بعقد مواعيد صداقات مع البنات المتفوّقات؟ وجاء جواب الشباب بأن المواعيد مع الإناث شيء مُحبّب، وإذا كان ضغط الأقران والرفاق يلعب دوراً مؤثراً في الإنجاز والتحصيل؛ فإنه تغيّر بالنسبة للإناث ومن وجهة نظرهنّ، وحتى الشباب فكانوا يضعون الجاذبية والجمال فوق الذكاء.

ومع تقدم السن والمرحلة الجامعية فإن اتجاهات أولياء الأمور نحو الخيارات المهنية للنساء الموهوبات، تبدو أقل أهمية من اتجاهات الأقران والرّفاق؛ وخصوصاً أقران الذكور الشباب ورفاقهم. وكمثال: فقد وجد المربيان (ترايغ، وبيرل مان Trigg and Perlman 1976) أن الإناث أكثر احتمالاً للانتساب لأقسام الدراسات العليا؛ في المناطق الأقل انتشاراً للتقاليد؛ حين يقوم أصدقاؤهن الشباب بتشجيعهنّ لمتابعة الدراسات العالية. وفي ضوء دراسة المربـــي (هورنَر Horner 1972) حول العَرَض المرَضي المسمّى: – الخوف من النجاح – فالإناث في هذا الإطار يقمَعنَ النجاح والتحصيل العالي في أدائهنّ بسبب شعورهن الذاتـــي بالخوف – من الفشل – كإناث. وهكذا اكتشف (هورنَر) أن الإناث اللّواتـــي يتلقّين تشجيعاً من الأقران والرّفاق الشباب فإنهن أقل من غيرهن في الوقوع بمشكلة – الخوف من النجاح –.

### توقّعات المدرسة

من مرحلة المدرسة الخاصة بأطفال الرّوضة، وما بعدها، فإن هناك رصيداً من تحيّزات مُستمرة وذات توثيق ومصداقية تعوق وتُعرقل الإناث تحديداً من حصولهن على التوجيه نحو الإنجاز والتحصيل المطلوب. وقد أكّد تلك التحيّزات ضد الإناث دراسة المربيان: (سيربين، وأوْ-ليري Serbin, O'Leary 1975) فقد قاما بمقارنة الذكور والإناث في 15 روضة في صفوف الأطفال وسجّلا المظاهر السلوكية التالية؛ التـــي عزّزت ودعّمت الهجومية – العدوانية؛ والثقة، والاستقلالية لدى الأطفال

---

[1] دراسة تتعلق بطفولة أكثر من ألف امرأة يعملن في مهن غير تقليدية تحت عنوان "تربية الفتيات من أجل فرص العمل" ولسوف تنشره شركة كراون للنشر من قبل ريم وابنتيها إلونا ريم وسارة ريم كوفمان.

الذكور؛ واستبعَدَت الإناث منها. فقد تم تشجيع الأطفال الذكور ليعملوا بصورة مُستقلّة، أكثر من الإناث، اللواتـــي حُرِمنَ من ذلك؛ وقد قام المعلمون والمعلمات بمكافأة الإناث لدورهن التابع الاتّكالي – الخضوعي؛ وكان المعلمون يُعطون الذكور انتباهاً أكثر رغم الفروقات الجسمية بين الإناث والذكور. وأوضحت الدراسة أن 15 من الأساتذة ركّزوا اهتمامهم وانتباههم على الذكور دون الإناث؛ وتضمنت اهتمامات المعلمين بالذكور: برامج تعليمية تفريدية **Individualized** ومكافآت لفظية.

وقامت المربية (ريم، وكاوفمان 1996) بمقارنة حول تكيّف الأطفال الخائفين؛ مقابل أطفال آخرين ليست لديهم ظاهرة الخوف؛ ولديهم سمة الانطلاق والروح الاجتماعية؛ ولم يوجد في نتائج الدراسة المقارنة فروقات بين الجنسين في التكيّف لدى الأطفال الساكتين، الخائفين بشكل مُحدّد والذين ظهر عندهم فيما بعد بعض التغيّر، ومع مرور أربعة شهور؛ وملاحظة 31 صفّاً من الصفوف لوحظ تصاعد في التطوّع من الذكور الأطفال – غير الخائفين – القاطنين؛ مقابل انحدار وهبوط عند الإناث في الكلام والتطوّع القاطنات – غير الخائفات –. ولوحظت فروقات في توجهات الأساتذة والمعلّمات حين يقوم الأطفال بتصرفات سلوكية عدوانية أو فوضويّة. وكانت ردود أفعال الأساتذة نحو سلوك الأطفال الذكور: "إنهم أولاد ذكور" بينما كانت نظرة الأساتذة للإناث؛ "إنهن مُخطئات" أو "إنها فتاة غير ناضجة" وهذا في مجال – روضة الأطفال".

وقد ظهر تقرير من؛ المؤسسة الأمريكية لجامعة المرأة: 1992 (ماك كيي **McKay 1994**): حول المساوئ النقدية الخطيرة التـــي تسعى الإناث للتكيّف بها في المدارس الرسمية:

- البنات يحصلنَ على انتباه وعناية أقل من الذكور في الصفوف المدرسية.
- البنات من أصول إفريقية أمريكية يحصلْن على انتباه وعناية أقل من غيرهن من البنات الأمريكيات.
- الاعتداءات والاغتصاب الجنسي للبنات يزداد تصاعُداً.
- الإناث يظهرن في الكتب الدراسية بشكلٍ أقل.
- الإناث مُتفوّقات في الرياضيات، ومُتخلّفات في العلوم.
- الذكور يأخذون منحاً دراسية ومكافآت أكثر من الإناث؛ طبقاً لاختبارات: **SAT** حتى ولو كانت تقديرات وعلامات الجنسين واحدة.
- إن هبوط تقدير الذات عند الإناث أكثر مما هو عند الذكور ثلاث مرّات.
- نصف الإناث فقط؛ يفتخر بالأداء المدرسي التحصيلي.
- الأساتذة يسمحون للذكور – بمحاولة ثانية بعد الفشل – ولا يُعطى الإناث – محاولة ثانية –.

وبالرغم من وجود المساوئ الكثيرة التـــي تؤثر في وضع البنات في المدارس؛ فإن التقرير الخاص بالدراسة أشار إلى أن أداء الإناث في المرحلة الجامعية أفضل من أداء الذكور. وكما لاحظنا في الجزء الأول من هذا الفصل؛ فإنّ التراكمات الصغيرة للمساوئ تؤثر بشكل معاكس ومُحاط بالشؤم في التحصيل والإنجاز المهنييْن للإناث.

وقد وجد المربيان: (دويك، وبوش **Dweck and Bush 1976**) أن الأساتذة بعد إعطاء – تغذية راجعة – للتلاميذ؛ فإن الأداء المتدني للبنات سُرعان ما يصمونه بأنه ضعف في قدرتهنّ. بينما التحصيل المتدني للذكور؛ ينظر إليه على أنه تقصير في العمل الدراسي؛ وهذا فارق هام بين التحيّز ضد الإناث وتبرير القصور عند الذكور. وفي ضوء ما تقدم؛ حين ينظر للضعف التحصيلي للإناث بأنه نقص في قدراتهن، فإن مضاعفة مجهودهنّ لن تحل المشكلة. وحين ينظر للضعف التحصيلي للذكور على أنه نقص في بذل المجهود فإن حل المشكلة – ممكن في تشجيعهم بمضاعفة الحافز لديهم (واينر **Weiner 1980**).

وأوضح (كيسرلي Casserly 1979) بأن الفروق بين الجنسين تتضح من خلال انتساب الطلاب ورغبتهم في الفرز لدورات دراسيّة مُتقدمة. وبالرغم من زيادة ملحوظة في عدد الإناث على الذكور في دورات مثل: اللغات الفرنسية والإنكليزية والإسبانية، ويهبط عدد الإناث مقارنة بالذكور في التسجيل بدورات أخرى مثل: الرياضيات، والتاريخ، والدراسات الكلاسيكية التقليدية القديمة؛ اللغة الألمانية، والعُلوم. ومن خلال التحليل للفروقات بين المدارس التـي تعطي تحصيلاً عالياً للإناث، مع غيرها التـي لا تعطي ذلك؛ فقد توصل الباحث (كيسرلي) إلى التعرف إلى عاملين أساسيين يُخففان من المشكلة: (1) إن المدارس التـي تنتج تحصيلاً عالياً للإناث تطبق برنامجاً للمتابعة، يعتبر صفوف الفرز لدراسات مُتقدمة حلقة أساسية في سلسلة من الإجراءات. (2) يقوم المعلمون بانتقاء البنات للصفوف الخاصة بالدراسات المتقدّمة؛ وهم يتوقعون أنهن سيكُنَّ ذوات تحصيل مُتميّز.

وتبين أنّ المرشدين في المدارس، يمتلكون أحكاما مُتحيّزة مُسبقة تلعب دوراً سلبياً ضد إنجازات الإناث وتحصيلهن وفي دراسة مَسحيّة؛ قام بها المربيان: (بيترو، وبوتمان Petro and Putman 1979) أشارا إلى أن مرشدي الإناث والذكور في المدارس اعترفوا أن درجة الاستثارة الانفعالية عند الإناث هي أسرع وأقوى منها لدى الذكور حين تواجه الإناث بعض الأزمات والمشكلات الطفيفة. وأن الإناث يتأثّرنَ، بسهولة بالبيئة الأُسريّة وهُنّ عموماً سلبيات، لا يُفضلنَ التنافس؛ ولا يتمتّعن بقُدرة على اتخاذ مواقف أو قرارات ويتألّمن بسرعة لأقل إساءة لمشاعرهن. وهناك براهين تؤيّد أن مرشدي الإناث غالباً ما يعكسون مخاوفهم الشخصية على البنات، في الخوف من العلوم والرياضيات. ويحذرونهن بأنهن لن يأخذنَ علامات وتقديرات ودرجات لائقة إذا تُسجّلنَ في دورات للعلوم (كيسرلي 1979).

وكثيراً ما اقترح مرشدو البنات أنهنّ بحاجة إلى المزيد من الوقت لبناء علاقات اجتماعية لحياتهن وأنّ عليهن اجتناب الدورات في الرياضيات والعلوم. وذكر أحد المرشدين حرفياً: "هناك لحظات وأوقات مُمتعة يسودُها المرَح؛ وأرى أن البنات سيمتلئ بالعمل الجامعي والدراسة والمُتعة"؛ (كيسرلي 1979). وهناك تعليق مُماثل للمرشدين ويخص حصراً الذكور: "إنّ هناك من الذكور من يحمل شهادة الدكتوراه في الفيزياء في كل مكان ولكنهم من دون عمل ولا يستطيعون أن يجدوا عملاً لهم؛ فلماذا إذاً يجب تشجيع الإناث"؟

ومن مرحلة الروضة – وما قبل المدرسة – إلى المرحلة الجامعية، ورغم بعض التحسينات الطفيفة في حالة الإناث؛ فالكثير من المعلمات والأساتذة والمرشدين تلميحاً وعمليّاً؛ لا يُشجّعون البنات لتطوير مهاراتهن بحيث يتساوْن مع الذكور.

### التوقّعات الذاتية

إن مطامح الإناث والتوجّهات للإنجاز والتحصيل بدأت حالياً وبالتأكيد في التبدّل والتغيُّر. ويتضمن هذا التبدّل تغيراً في نظرة الإناث إلى ذواتهنّ وتغيراً في توقّعاتهنّ. وإذا رغبت الإناث في تطوير مهاراتهن، والقيام بتقديم مُساهمات نحو مُجتمعهن؛ فعليهنّ أن يكتَسبْنَ الثقة؛ وأن يطوّرنَ شعورهن بالإنجاز القوي للتحصيل طبقاً لاحتياجاتهن وعليهنّ تخطيط خُطّة مستقبلية لتربيهنّ وتعليمهن ذات صوت ومضمون مَرموق.

وذكرت المربية (نوبل Noble 1989) التـي ركّزت على الإناث الموهوبات في تطبيقاتها العياديّة أن معظم الإناث الموهوبات ليس لديهن الوعي الكافي بأوضاعهن ولديهن نوع من الخوف من الإمكانات والمواهب الكامنة عندهُنّ. واعتقدت المربية – نوبل – أن التوقعات الذاتية – غير المناسبة – هي مرتبطة بتوقّعات – الرفض للإناث – من المعلمين والمعلمات

والأقران الرفاق والرّفيقات، والتـــي تنمو بشكل لافت في العائلات ذات العاهات أو المشكلات، وتحديداً الإناث اللّواتـــي يتمتعنَ بقصور شديد في القدرات أنفسهن.

وتعرض التوقّعات الذاتية للإناث أيضاً للتغيير، (كارنيس، ودي - إليو Karnes and D'Ilio 1989) فقد قام هذان المربيان بتطبيق استبيان فيه أسئلة لـــ 48 من الإناث المتفوّقات؛ في الصفوف 4 - 6 و49 من الذكور المتفوّقين تضمّن أسئلة عن انطباعاتهم حول الفروقات المرتبطة بالجنس، والقائمة فيها 34 موقعاً قيادياً؛ وبالرغم من استمرار الذكور في أداء الدور التقليدي للجنس الذي يتّسم بالتحيّز ضد الإناث؛ لكن الإناث لم تكن لديهن تلك النـــزعة التحيّزية. ويعتقد الإناث أن مهارات القيادة ليست حكراً على الذكور فهي ممكنة الوجود عند كلا الجنسين.

وقد كشفت الأبحاث وجود أربعة عوامل هامة مرتبطة بالتوقعات الذاتية الشخصيّة المتدنية والمطامح عند الإناث: (1) الشعور الذاتـــي المتدنـــي نحو المقدرة، (2) الميل إلى نسب الفشل إلى شخصية الفتاة وذاتها؛ وتعليل النجاح إلى عوامل خارجية، (3) الحافز الذاتـــي الضعيف للتحصيل والإنجاز، (4) العرَض المرَضي - الخوف من النجاح - كما أشرنا إليه سابقاً. وإن هذه المؤثرات والعوامل الأربعة تتضافر معاً وتحدّ من مقدرة الإناث لمواجهة التحديات في الميادين المهنية وغيرها من التخصّصات.

***الشعور بتدنـــي المقدرة:*** أولاً، أشارت الدراسات والبحوث حول الشعور بالمقدرة عند الإناث أن النساء يُظهرن شعوراً قاصراً بالمقدرة بالمقارنة مع الذكور. وقد وجد المربـــي (ستيك Stake 1981) أن الإناث يحصلن على معدّلات أقل من الذكور في التوقعات التنبُّئيّة لمقدرتهن على الأداء بمستوى لائق في الميادين المهنية. ووجد المربي: (أديسون Addison 1981) نتائج مماثلة في تقييم أداء الإناث؛ وأنهنّ يُقيّمنَ أنفسهن بشكلٍ مُتدنٍّ بالنسبة للنجاح بينما يميل الذكور إلى المبالغة في تقييم أنفسهم كناجحين باستمرار.

وفي برنامج للصفوف 7-8 عند إعطاء البنات المتفوّقات، الفُرصة لاختيار - التسريع التعلّمي - فإن 54% منهن فقط اخترْن - التسريع - بالمقارنة مع نظائرهن من الذكور بنسبة 73% اختاروا - التسريع - (فوكس Fox 1977). وذكر الباحث (فوكس) أن الإناث كُنّ أقل مقدرة وثقة بأنفسهن في محاولة شيء جديد؛ وتحديداً - خوفهنّ من الفشل - وقد عانت الإناث مشكلات أكثر في - احترام الذات - التـــي لا ترتبط أصلاً بالقدرات الفعلية - وكُنّ أكثر خوفاً من - رفض الرفاق والأقران. ووجد المربي: (هول Hall 1982) أن الإناث أقل رغبةً وإقداماً من الذكور؛ في دخول الجامعات بشكل مُبكر.

واستنتجَ المربيان: (ماكوبي، وجاكلين Maccoby and Jacklin 1974) أن الذكور أكثر ميلاً للعلاقات الاجتماعية، وخوض غمار التنافس، والنجاح، مما يعطي تعليلاً واضحاً أنهم طوّروا شعوراً أقوى وكفاءةً في القدرة الشخصية بالمقارنة مع الإناث.

وفي دراسة مُحدّدة حول - احترام الذات الاجتماعية وتقديرها - قام بها المربـــي (هولينغر Hollinger 1985) للفتيات الموهوبات المُراهقات، تبين أن الفتيات اللواتـــي يتمتّعنَ بإدراكٍ ذاتـــي يتشابهنَ مع نظرائهنّ من الذكور كجنسٍ آخر تقليدي مع تفوّق للذكور في احترام الذات الاجتماعية وتقديرها، 188 من الذكور الموهوبين، مقابل 90 من الإناث الموهوبات المراهقات. ووجد (مايلز Mills 1980) نتائج مُشابهة ونوعاً من التقارب بين الجنسين؛ وبرهاناً على المزايا العقلية لكلا الجنسين وخصوصاً البنات اللواتـــي أظهرنَ سمات وخصائص ذُكوريّة.

وتبين دراسة أخرى لإدراك المقدرة لمجموعة من الطلبة في المرحلة الثانوية، أجرتها (Denny 1991) (تقع في كالاهان Callahan) - المتخرّجين - أنّ: 23% من الذكور، عند التخرّج، و21% من الإناث قيّموا أنفسهم فوق الوسط. ومع نهاية

السنة الجامعية التحضيريّة؛ هبط التقييم عند الذكور نقطة واحدة. بينما هبط 17 نقطة عند الإناث؛ و 4% من الإناث فحسب واصلنَ النظرة العالية لأنفسهن على أنهن ذوات مقدرة.

***فروقات ذات تعليل ونَسَب لعوامل:*** إن الثقة الضعيفة التـــي تعكسها الإناث من خلال عديد من الدراسات تعكس التعليل السببيـــي أو النسبة إلى عوامل مُؤثرة، ودلّت دراسات على الأطفال والكبار؛ على وجود نتائج مماثلة للفروقات بين الجنسين: (ديبوكس 1976، فريز 1975، وبوست 1981) وكان الإناث ينسبن نجاحهن إلى – المجهود الدراسي أو الحظ – وفشلهنّ إلى عدم وجود القدرة عندهنّ. بينما يميل الذكور إلى عكس التعليل؛ فينسبون فشلهم وقصورهم بطريقة الإسقاط بلوم الآخرين والحظ السيئ أو عدم بذل المجهود الدراسي الكافي لتحقيق النجاح؛ ويحاولون خلق تصوّرات لقدراتهم العالية لتحقيق النجاح.

وفي دراسة حديثة، لصفوف البنات 6-7-8، تأكد تعليل النجاح عند الإناث بنسبته إلى مجهودهن الدراسي ومثابرتهن على التحصيل بجانب الحظ. وليس بين الإناث من نوّهَت عن القدرات المتميّزة للإناث، (كالاهان، كانينغ هام، وبلوكَر (Gallahan, Cunningham and Plucker 1994).

***الحافز المتدنـــي للإنجاز والتحصيل:*** إن ثلث الإناث المتدنيات تحصيلياً يعود أمرهُنَّ – للحافز المتدنـــي – وإن الحاجة للنجاح والإنجاز التحصيلي هو – سمة شخصية ثابتة – وتبدأ بالنمو والتطور منذ الصف الثاني: (آتكينـــزون 1974 وماك ليلاند Atkinson and McClelland 1976).

وإن الجهود لتعليم – حافز الإنجاز والتحصيل – تُشجّع المتعلم على التفكير كأولئك الذين لديهم حوافز وتوجّهات نحو الإنجاز؛ مما تنطبق عليه السمات التالية: (1) يُثمّن عالياً الإنجاز والتحصيل والنجاح، (2) يقبل المغامرات واتخاذ المخاطرة المعتدلة المقبولة، (3) يضع أهدافاً واقعية مُمكنة التحقيق، (4) يثق بمقدرته على الوصول لإنجاز تلك الأهداف.

لقد رأينا عبرَ هذا الفصل؛ النماذج السلوكيّة التقليدية التـــي تُنتجها الحضارة والبيئة؛ والتحيّزات لصالح الذكور ضد النساء؛ وتوقّعات أولياء الأمور والمدرسة لخفض استقلالية الإناث والروح الهجوميّة التنافسيّة عندهنّ؛ وكنتيجة لذلك؛ خفض احتياجهن لتحصيل أكاديمي عالٍ، وإنجاز مهنـــي لائق ومرموق. وقد نسبَ المربيان (ماك ليلاند، وآتكينسون) الحاجة إلى الإنجاز والتحصيل الناجح إلى – التعلّم – والبيئة وليس إلى – الوراثة – وقد ركّزا على تأثير الأبوين في الطفولة كعامل مُؤثّر وهام.

وكحقيقة تاريخية لافتة؛ ظهرت بحوث من 873 صفحة حول – حافز الإنجاز والتحصيل –، للإناث: (آتكينـــزون 1958).

## تربية الإناث الموهوبات وتعليمهنّ

إن المجتمع، سوف يستمر دون شك في تدعيم النظام التربوي وتحسينه لتطوير طاقات الإناث الموهوبات لتتساوى مع الذكور. وإن من واجب المدارس أن تأخذ – دوراً قيادياً – في تحقيق هذا التطوير للمساواة. وفي هذا القسم؛ سوف يُستخدم النموذج الذي تمّ طرحه في الفصل 13 السابق؛ ليُقدّم خطوطاً إرشادية عريضة، لمساعدة المعلمين والمرشدين وأولياء الأمور؛ لقلب التحصيل المتدنـــي إلى تحصيل ناجح عند الإناث؛ وإن ذلك النموذج يشتمل على الخطوات الآتية:

1. تقييم المهارات، والقدرات، واحتمالات التعزيز والتدعيم؛ المدرسية والعائلية.
2. تحسين أدوات التواصل بين الأسرة والمدرسة.

3. تغيير التوقّعات للأشخاص المؤثّرين في سلوك الطالب.

4. تحسين النموذج – لتحقيق الذات – والارتباط بمرجعيّة معيّنة.

5. تصحيح العجز ونقاط الضعف والقُصور في المهارات.

6. تعديل أساليب التعزيز التدعيمي في الأسرة والمدرسة ووسائله.

وبما أن – التدنـــي الحضاري الثقافي البيئي – هو مشكلة أكثر اتساعاً من – التدنـــي الفردي – فإن هناك مشاكل إضافية تبرز وتستلزم جهود التربويين حين يقومون بتخطيط البرامج الخاصة بالتدنـــي الدراسي والتحصيلي للبنات الموهوبات.

## تقييم المهارات، والقدرات، واحتمالات ووسائل التعزيز والتدعيم

إن الإداريين، ومديري المدارس، والمرشدين، والأساتذة، وغيرهم – في المناطق التعليميّة – بحاجة إلى طرح التساؤلات الآتية:

1. هل الكتب التقليدية الخاصة، بدور الجنس، والأفلام؛ ووسائل الإعلام، يتم تجنّبها في الصفوف المدرسية؛ والمكتبات؟.

2. هل النشاطات الخاصة بالتوجّهات – المكانية – مثل: الرياضيات، والحاسوب، التـــي تُقدّم بمرحلة مُبكرة لكلا الجنسين الذكور والإناث تشكل بداية للتعلم لتلك المهارات قبل أن تتدخل الضغوط من الأقران والرّفاق؟

3. هل يتم تشجيع الإناث بشكل متساوٍ مع الذكور للمساهمة والمشاركة في نشاطات تنافسيّة؟

4. هل الأساتذة والمُرشدين على دراية كافية وتثقيف تام حول القدرات والفُرص الخاصة بالإناث؟

5. هل تم تثقيف الطلاب وأولياء الأمور بالقدرات والفُرص الخاصة بالإناث ذات المدى العريض الواسع؟

6. هل هناك تشجيع للإناث ليأخذنَ أدواراً – قياديّة – في المدرسة؟

7. هل هناك تشجيع للإناث للالتحاق – بدورات – مُتقدمة في المناهج والمواد الدراسية المتعدّدة.

8. هل الطالبات مُعرّضات، إلى نماذج أنثوية، ذات تخصّصات، مهنية ودراسية مُتنوّعة وناجحة؟

9. هل ثمّة فُرص مُتاحة للإناث للتدريب على تأكيد الذات؟ والثقة بالنفس؟

10. هل توجد خبرات إرشادية مُتاحة للصفوف التـــي توجد بها إناث فقط، حيث يُتيح للبنات التعامل مع – المشكلات الخاصة بالأنثوية – والثقة بالنفس والتوجهات نحو الإنجاز والتحصيل.

11. هل هناك جهودٌ مبذولة لمحو وَصمة العار التـــي يشعر بها البنات في التوجهات نحو التحصيل والإنجاز العالي؟

12. هل توجد للإناث مكافآت مهنية للإنجاز العملي كما هي متساوية للذكور؟

إن مدى الإجابة عن الأسئلة السابقة يعكس غياباً فعلياً لتشجيع الإناث لتحقيق التحصيل والإنجاز العالي المطلوب؛ وهذا يستلزم إحداث تغيير في حالة الإناث.

## العلاقات التواصلية بين البيت والمدرسة

إن المرشدين والموجهين ومنسّقي البرامج وأساتذة الصفوف أصبحوا مُندمجين لتنسيق الجهود لبناء قَنوات التواصل مع أفراد الأسرة وتحديداً الأبوين حول الأمور الآتية: – التحصيل والإنجاز – اختيار الدورات، – التوقعات المهنية الخاصة بالإناث. وثمة سلسلة من – رسائل قصيرة – إلى أولياء أمور الطلبة والطالبات الموهوبات؛ مُتضمّنةً بعض الطرق والاقتراحات التـــي تساعد الأبوين على تحقيق نوع من المساواة بين الجنسين وتحديداً النمو والتطوير لمواهب الإناث. وهناك نموذج لتلك الرسائل في القائمة: (2-14) وعلينا ملاحظة – موضوع الرسالة. إن موضوع الرسالة: تشجيع للإناث لأخذ مواد ودورات في

الرياضيات؛ والعلوم، وهناك موضوعات ومواد أخرى يمكن أن تتضمنها رسائل مُماثلة لأولياء الأمور؛ لتقوية التوجّهات – المهنية – للبنات. ولبناء ثقتهن بأنفسهن؛ وغرس القيمة والاهتمام بالدراسات العليا؛ وأخذ دور في تجاوز الصعاب والأخطار بنجاح؛ وفي نهاية المطاف دور ربّات البيوت. وفي كل حالة، يصبح التركيز على دور المرأة والنساء في تطوير قدراتهن مهماً؛ وكذلك تشجيع أولياء الأمور لإعطاء بناتهن مكافآت وحوافز ليأخذن، ويُواجهنَ التحديات بقبول ورضا. وهذه الرسالة، صعبة، على كثير من الآباء، لأنهم عاشوا في بيئة حضارية تعزز – التدنـــي التحصيلي للإناث – وهكذا يشعر أولياء الأمور بنوع من – الشعور بالذّنب – في تدعيم تلك الحالة التـــي تُكرّس التفرقة بين الجنسين التقليدية لصالح الذكور على الإناث.

**القائمة (14-2):**

---

**تحديات لطالبة في نهاية المرحلة الثانوية**

عزيزي السيد، عزيزتـــي السيدة، كيرك باتريك Kirkpatrick:

نرغب في توجيه بعض الاقتراحات بشأن ابنتكم – سارَة – واختيارها موادّ دراسية مثل: – التكامل والتفاضل في الرياضيات، والبيولوجية (علم الحياة المتقدّمة)، والكيمياء المتقدمة بين مواد أخرى للصف 12، – إن تحصيلها السابق في الرياضيات والعلوم يشير إلى أن هناك فائدة لها في تلك التحديات الدراسية. إن تلك المواد مُعقدة ويتبع لها وظائف إضافية وتمارين للبيت بالمقارنة بمواد دراسية يمكن أن تختارَها. وكنتيجة لما سبَق، فإن بعض الإناث في المرحلة الثانوية وتحديداً – الإناث اللاتـــي لديهن نوع من التردّد في اختيار المواد الدراسية، لوجود تخاوف من أنهن لن ينتجْن مستوىً تحصيلياً كما حصلْن عليه في مواد أخرى. وبشكل رئيسي، وأولئك الطالبات يعانين القلق من التأثير السلبـــي لمعدل الدرجات والعلامات؛ وتحديداً الضغط من القرينات – الرفيقات في الصف أو الدراسة اللواتـــي يُظهرن أن الرياضيات والعلوم هي – مواد ذكوريّة –.

ونحن نأمل – عبرَ هذه الرسالة – أن ابنتكم – سارة – سوف تختار تلك المواد؛ التـــي ستفتح أمامها آفاق العمل المهنـــي وخيارات المهنة. وإن التحديات التـــي تحيط بالفتاة في نهاية المرحلة الثانوية يتم تشجيعها من خلال الخطوات الآتية:

1. إن تقدير "B" كعلامة دراسية ودرجة يوزن بهذه المواد الصعبة المعقّدة كمساوٍ إلى 4 نقاط وتقدير "A" في مواد أخرى أسهل منها.
2. يتم تعليم تلك المواد للطالبات من أساتذة ذكور وإناث يتم اختيارهم وهم يرغبون في مساعدة إضافية للطالبات لتحقيق إنجاز في تلك المواد ذات التحدّي.
3. يتم دعوة محاضرين زائرين من الضيوف في المجالات التخصّصية في ميادين الرياضيات والعلوم ويُقدمون للطالبات معلومات مُحدّدة في – المجالات المهنية – التـــي ترتبط بالعلوم والرياضيات.
4. إن دعوة محاضرات أضياف من الزائرات سوف يُشاركن الإناث في خبراتهن للدمج بين الإعداد المهنـــي للعمل دراسياً؛ والواجبات المنـــزلية الأسرة.
5. إن الطالبات اللواتـــي يتّبعْن تلك المواد الدراسية – الدّورات – يمكن قبولهنّ في – امتحان الفرز المتقدّم – للحصول على درجات وتقديرات – جامعيّة – في أثناء السنة الأخيرة للدراسة الثانوية.

أنتم – كأولياء للأمور – وابنتكم – سارة – قد ترغبون في الحديث مَعنا حول برنامجنا الخاص وحول تشجيع الإناث الموهوبات لتحقيق الإنجاز نظراً لإمكاناتهن العقلية. ونرجو ألاّ تتردّدوا في الاتصال الهاتفي بنا لنناقش اهتمامات ابنتكم – سارة – وسوف نعقُد اجتماعاً بشأن البنات الموهوبات في شهر – آذار – ونأمل مقابلتكم في ذلك الوقت.

التوقيع: مارغريت نيلون Margaret Nellon

## تغيير التوقعات عند الأشخاص المؤثّرين في سلوك الطالبة

إن الأساتذة، وأولياء الأمور، والطالبات أنفسهنّ يجب أن يكتسبوا التوقّعات بأن الإناث قادرات على التحصيل والإنجاز. ويجب تقديم البرهان للأساتذة والآباء والإناث أنفسهن أن إنجاز الإناث وتحصيلهن مشروط اجتماعياً وحضارياً بدور سيطرة ذُكورية في ميادين عديدة وهذا بدوره يؤدي إلى – تغيير – في التوقّعات لصالح النساء. وإن المنح الدراسية للإناث، ومناصبهن

التنفيذية، والمهنية – التخصّصية؛ والأضياف المحاضِرات، وإنجازات النساء في الرحلات والزيارات الميدانية؛ كلها براهين ناطقة على جداره الإناث بالإنجاز والتحصيل. وإن المنظمات النسائية المحليّة مثل: منظمة المرأة الجامعية الأمريكية كفرع من المؤسسة النسائية القومية وغيرها؛ جاهزة للتعاون في مشروعات لصالح المرأة بكل سرور.

وإن الفُرص لنسمع، ونرى، ونعمل، مع الإناث ذوات الإنجاز العالي والتحصيل المتميّز يكون مُدعّماً بالقراءة والمطالعة؛ وبمشروعات بحثيّة؛ تُقدّم للطلبة الفُرصة ليتعلّموا عن المرأة والنساء المتفوّقات، ويفهموا مهمات التدريب؛ وسمات الشخصيّة التـــي تتطلّبها الإنجازات المهنية للإناث. وإن دراسة إنجازات المرأة والنساء في الفنون والآداب والعلوم؛ ستُساعد الفتيات الموهوبات، وأساتذهّنّ وعائلاهّنّ ليدركون واقع الإناث وإنجازات مواهبهنّ.

وقد قام المربيان (رايس، ودوبينس Dobyns 1991) بإعداد قائمة مراجع توضيحية لكتب ذات مضمون واقعي حقيقي – غير وهمي وغير تخيّلي – لتكون بمثابة مواد منهجيّة هدفها مُساعدة الفتيات في إحداث تغيير في توقّعاهّن.انظر ملحق (14-1) في نهاية هذا الفصل.

إن توقّعات الأقران الرفاق هي من أهم الجوانب وأكثرها صعوبةً في التأثير لإحداث التغيير، وواحدةٌ من الطرائق التـــي تواجهُ تأثير الرفاق الأقران ودعم، تقديم اجتماعات مختلطة للذكور والإناث على شكل مجموعات للطلبة والطالبات الموهوبات؛ وتجمع تلك الاجتماعات بين التعليم والتربية والتنمية الاجتماعية؛ وإن الروابط الودّية التـــي تحدث بين المشاركين في تلك المجموعات؛ والتدعيم ذا الطرفين يشكل عند الطلبة تحدّياً مع أنفسهم. وإن المناقشة الحوارية التـــي تعبر بها الطالبات عن اهتماماهّن؛ مثل: قبول المخاطرة، أو الأزمة بين واجبات المهنة؛ والواجبات المنـــزلية تساعد الفتيات للتدعيم الذي يحتجن إليه. وإن المناقشات حول المجالات المهنية المناسبة لجميع الطلبة الموهوبين سوف تركّز على القبول، والرغبة في تنمية المواهب الأنثوية. وإن العلاقات الحميمة بين القرينات الرفيقات التـــي تنشأ؛ تستطيع أن تخلق تدعيماً وبيئة اجتماعية مُجزية للإناث الموهوبات؛ وتعتبر نوعية هامة للتعزيز من الأقران والرفيقات.

## نموذج تحقيق الذات عبر الانتماء إلى الآخرين

بالرغم من العدد القليل من النماذج النسائية اللواتـــي يمكن للفتيات الموهوبات الانتماء إليهنّ لتحقيق ذواهّنّ؛ مثل: الطبيبات، المحاميات، الباحثات، أو المديرات التنفيذيّات، يمكن تحديدهن مكانياً حتى في المجتمعات المحليّة الصغيرة. وإن شخصيّات بارزة أنثوية كما أشرنا تُقدّم نماذج وقُدوة للطالبات الموهوبات؛ وهذا يؤكد أن المرأة جديرة بتحقيق الهدف المهني؛ وفي الوقت نفسه؛ تحقق المتعة والقناعة في الحياة الزوجيّة التـــي تختار.

وفي المستويات العُليا المتطرّفة للإنجاز والتحصيل؛ وبوجود الندرة لنماذج نسائية أمام الفتيات؛ فإن ذلك يقود إلى مستوىً عالٍ من القلق مُرتبط بالأزمة في التنسيق والتوازن بين الزواج الناجح وبين المهنة التـــي تتطلّب إعداداً وتحضيراً طويلاً. وإن امتداد هذه المشكلة أصبح حالياً مطروحاً أمام أحدُ طالبات الدكتوراه العامة ودكتوراه الطب في جامعة هارفارد. فقد فشلت تلك الطالبة أن تجد امرأة واحدة في جامعة هارفارد أو في ميدان بحثها؛ ممَّن جمعنَ بين المهنة والزواج، في البحوث الطبية. وثمّة اعتبار، أنها استهلكت وقتاً مديداً، وبذلت طاقة كبيرة للاستعداد والتحضير لدور الزواج والمهنة، علماً أنه لا يوجد برهان على أن النجاح بذلك ممكن؛ وهذا جَعلَها في حالة إحباط شديد. وكان ما طمحت إليه تلك الطالبة أن تجد – نموذجاً وقُدوة – ليمدّها بالتشجيع.

وقد قام المربيان (آرنولد، ودينـــي Arnold, Denny 1985) ببحث حول الفتيات الموهوبات المتخرّجات من المدارس الثانوية، وتبين أهنّ يتفاعلنَ ويُنجزن تحصيلياً، ويُقمنَ علاقات اجتماعية مع أعضاء الكليّة والمتخصّصين. وأوضح الباحث (كاوف مان Kaufmann 1986) أهمية الناصحين المرشدين للفتيات الناجحات في دراستهنّ للعلماء الباحثين والرؤساء. وإن أضواء المرشدين الناصحين لهنّ يساعد في تحقيق نوع من المساواة بين الذكور والإناث وتحديداً فيما يرتبط بالراتب والدّخل المالي بينهما.

وإن من واجب المربين والتربويين مساعدة الفتيات في تحديد – النموذج: القُدوة – أمامهنّ. وإن النماذج الحافزة للفتيات يُفترض أن تشارك مَعهنّ في الخبرات، والمنافع، والإحباطات، واتخاذ القرارات؛ والإنجازات، باعتبارها مُرافقة لعملية القرار عند الفتيات الموهوبات. ومن خلال الخبرات الصعبة التـــي يجتزها، يشعر المرشدون الناصحون بالرغبة في مشاركة الفتيات بآرائهم واستبصار اقم. وقد أوصى المربـــي (سيلفرمان Silverman 1991) بأن من واجب المرشدين والأساتذة تنظيم الفرص للفتيات للقيام بملاحظة النساء المتخصصات في الميادين المهنية للاكتساب من خبراهنّ.

وثمّة دراسات برهنت على أهميّة وجود الناصحين المرشدين للفتيات. وإن المرشدات الإناث تحديداً للذكور الشباب وللبنات تركنَ في نفوس المسترشدين والمسترشدات تأثيراً أكثر وأقوى من المرشدين الرجال، وخصوصاً في الميادين العلمية، (سونيرت، وهولتون Sonnert and Holton 1996). وإن واحدةً من الطالبات الجامعيات شاركت في الدراسة أشارت إلى أنها: تأخرت في إنجازاقا وتحصيلها حين كانت مُرشدها أنثى؛ ولم تتقدّم أو تُجذب للتحصيل والإنجاز في دراستها الجامعية؛ وفي التعبير عن مرشدها قالت: " كلما حاولت المزيد من معرفتـــي لمرشدتي، شعرت بانفصالها عن حياقا الشخصية؛ وانصرافها حصراً للحياة العلمية؛ وبدأتُ أشعر أنها وَحيدة ومُنعزلة عن الحياة العامة". وكشفت الدراسة نفسها؛ الخبرات الإيجابية مع النماذج النسائية – كقُدوة – أمام الفتيات بشكل عام وشائع.

## تصحيح إعاقات المهارة وعجزها

إنّ عجز الفتيات الموهوبات وإعاقتهن يتمحوَر حول الرياضيات والعلوم. وإن تلك الإعاقات يمكن منعُها بتشجيع الطالبات في المرحلة الثانوية بالتسجيل بدورات ضرورية مُتقدّمة، والتـــي بدورها تُتيح للإناث القبول في التخصصات الجامعية والإعداد والدخول في المهن البارزة ذات المكانة الاجتماعية والمالية.

ومن الأساليب التـــي تجذب الإناث إلى الصفوف المتقدّمة في الرياضيات تشجيعُ الأستاذات لتعليمهن، وبجانب ذلك تطبيق نظام عادل في التقديرات والعلامات؛ وأسلوب تعليمي جيّد؛ وصفوف صغيرة العدد والحجم؛ من شأنها أن تُتيح الانتباه الفردي للطالبة فيتحقّق من خلال ذلك جذب الطالبات الموهوبات، واستبعاد التهديد المعنوي لهن. وقد تبين أن الكثيرين من الطلبة، إناثاً وذُكوراً يتجنبون صفوف الرياضيات خوفاً من تدنـــي تقديراقم وعلاماقم، التـــي قد تحرمهم من المنح الدراسية والمكافآت في المرحلة الثانوية أو تحرمهم من القبول في الجامعات أو الحصول على قبول مجانـــي ومنح علمية. وإذا كانت الدورة في الرياضيات توزنُ معيارياً بتقدير $A$ و خمس نقاط بدلاً من أربع العادية. فإن الطلبة ذكوراً وإناثاً سيكونون أقل تخوّفاً من تلك الدورات. وإن بعض المدارس الثانوية باشر فعلاً بتطبيق نظام التقديرات المذكور بنجاح.

وقد تمّ تشجيع الإناث بالاستفادة من نظام الأساتذة المتجوّلين للدروس الرياضية في المرحلة الثانوية؛ حينما يعترضهن بعض الصعاب. وإن نظام التعلم بواسطة المعلمين المتجولين – الخصوصيين – يمكن أن يُساعد في اكتساب المفاهيم الرياضيّة، ويرفع

نتائج اختبارات SAT-M الرياضيّة، وقد تساعد في رفع الثقة الأكاديمية للإناث المتفوّقات؛ (أولزويسكي، وكوبيليوس Olzseweski and Kubilius 1990).

ويجب أن نلاحظ أن نواحي القصور والعجز عند الإناث المتفوّقات ليست كلها أكاديمية. وإن من واجب المعلمات والمرشدات أن يؤكدن للبنات الموهوبات أهنّ موضع للمساعدة لتطوير سمة الاستقلالية؛ لديهنّ؛ واحترام الذات، والثقة بالنفس؛ والإرادة والرغبة في التنافس؛ والقيادة؛ ومهارة تأكيد الذات والتصميم.

**تغيير وسائل التعزيز والتدعيم في البيت والمدرسة Perfectionism**

إن الخطوة الأخيرة هي الأكثر خطورةً وأهميّة. فالإناث الموهوبات غالباً ما يُعزَّزْن تدعيمياً بشكل تكراري لأهن جيّدات في مجالٍ معين أو جميلات أو قادرات على التكيّف. ولكن تلك التعزيزات التدعيميّة لا تُساعدهن للتحضير والاستعداد للميادين المهنية المستقبلية. وفيما يلي بعض التوصيات لتغيير وسائل التدعيم والتعزيز.

***نــزعة الكمال الغُروري:*** إذا أخذنا كلمة – الكامل – خارج المفردات في البيت والمدرسة؛ نجد أن أولياء الأمور، أو الأساتذة والمعلمات يخبرون الفتيات عندما يُنجزن عملاً دراسياً أهنّ كاملات "Perfect" لكنّ هذه الكلمة تؤدي لمردود عكسي فتؤدي إلى تعزيز الضغط نحو نــزعة – كَمال غُروري –؛ ويجب على الآباء أن يحذروا من وصف بناقمن بصفة – الكمال المتطرّف – ويَحسبُ الآباء أن ذلك ثناء ومديح لبناقم ويعطيهنّ نوعاً من الثقة بالنفس، ولكن الفتيات يأخذن ذلك المديح إلى اللا شعور الباطنــي وكأنه نوع من التوقعات بهنّ وهو يشكل ضغطاً عليهن غير ممكن التحقيق في عالم الواقع.

***الحياة الاجتماعية:*** بالرغم من أنّ بناء صداقات مع الآخرين صفة إيجابية، لكن الفردية والاستقلالية أيضاً صفة قيّمة. ويوصي المربون أن لا يُترك الطفل يشعر بعدم الراحة وهو يُمارس أنشطة مُستقلة، ويجب تشجيع الطفل أن يقضي وقتاً لنفسه. وقد أشارت المربية: (كير Kerr 1995, 1985) في دراستها لمراحل الطفولة عند نساء رفيعات الشأن ومرموقات الوزن بأهن قضينَ وقتاً غير اعتيادي بشكل فردي مع ذواقمن وأنفسهنّ فقط. وبينت أن: (جيرترود شتاين، وإلينور روزفلت هما مثالان لذلك). وإن معظم النساء المتميّزات وعاليات الشأن؛ لديهن الإحساس – بالتميز والاختلاف – عن غيرهنّ. وإن كثرة التركيز بشدّة على أهمية – التكيّف والتأقلم – تترك تأثيراً في إخضاع ذلك لضغط داخلي وجدانــي كسباً لشهرة أو شعبية لدى الآخرين مما يدعو الفرد إلى مجاملات وحلول وُسطى لإسعاد الآخرين.

***التحدي/والتحديات:*** إن الفتاة التــي تأخذ في تحصيلها الدراسي تقديرات "A" التــي تَسرّ كل إنسان؛ ليست مُتشوّقة لتتوجه نحو – التسريع التعلّمي – أو أية تحدّيات إضافيّة. وقد يكون الأوضح أن تأخذ التحدي بالعمل الجاد الدراسي إذا لم تُحقق درجة النجاح المأمول والمتوقّع. وعلينا أن نتوقّع أن تعمل وتدرس أكثر مما يجب ويطلب إليها وقد يكون من الأنسب تشجيعها لتأخذ دورات تعليمية تسارعية رغم أها صعبة. وإن من الأفضل أن تواجه تحدّي الصعوبة منذ الأيام المُبكرة وتتعلم المثابرة والكفاح، على أن يكون لديها ثمانــي سنوات أو عشر سنوات في عملٍ دراسي كاملٍ سهل المنال. وإن الضغط للكمال يمنع الطالبة من قبول التحدّي وتجاوز الصعاب.

***المظهر الخارجي:*** إن رفض التركيز على المظهر الخارجي، سواءً كانت الفتاة جميلة أم لا، من المراحل المُبكّرة وما بعدها، لا يستدعي ضجّةً أو ضوضاء حول – الجاذبية الجماليّة – وإنّ الترتيب المعقول؛ والنظافة اللائقة يُعَدّان من القيم المقبولة. وإن التركيز المبكّر على الجمال في تنشئة البنات وعلى ألعاب العرائس الصغيرة؛ يُصبحُ – ضغطاً داخلياً لا شُعوريّاً – عند الفتاة

لتصبح نحيفة الجسم، رشيقة القوام؛ وتضع على وجهها زينة زائدة عن الحدود – وتركّز على (الموضات) الجديدة بدلاً من (الإنجازات العقلية والعلمية، واللباقة اللطيفة والإبداع وغيرها من القيم الهامة. وهذا يقع على الجانب النقيض للنصيحة التـي قدّمتها المربية: (مارون 1988 Marone) في كتابها الشعبـي الشائع: *"كيف تكون أباً لابنة ناجحة"* ؟ فقد أوضَحتْ: أن على الأب الثناء والإطراء لابنته وتحديداً – مظهرها الخارجي –، علماً أن الثناء أو المديح يحمل رسالةً إلى الفتاة الممدوحة؛ بالنظام القيمي للمادح، الذي يهتم كثيراً – بالمظهر – دون الاهتمام بما فيه الكفاية بالجانب العقلي والإبداعي للفتاة، وأن ذلك التركيز الشديد على المظهر سيجعل الفتاة مُتحيزة في نظرتها لذاتها حول ما هو مهم وما هو أهم. وإذا أراد الآباء أن تصبح بناتُهم – نماذج للعرض – وملكات للأزياء أو مُصمّمات للملابس، فإن التركيز على مظهرِهنَّ يُصبح عند ذلك مُبرّراً ومقبولاً ومناسباً.

***المنافسة:*** – عَلّم الفتيات الصغيرات المنافسة الواقعيّة، لا تحميهنّ من خبرات الفشل لأن بها فائدة، لا تجعلهنّ يربحن ويكسبن كُلّ الألعاب والمحاولات، اجعلهنّ يضحكن في لحظة الفشل؛ أو يُقمنَ بتحليل الفشل وأسبابه لفائدته في التعلم المستقبلي، إن النقد أو الإهانة الودّية يُساعدهنّ في بناء مقاومة لضغط النقد وصُمود أمامه، لا تسمح لهنّ باستخدام الدّموع لاستدرار الحماية والعطف أو الالتجاء للآخرين.

الأنشطة الرياضية تُتيح للفتيات فُرصاً مُمتازة لتعليمهن السلوك التنافسي اللائق. (ريم 1995، والدين هاوس 1995 Waldenhaus). مُشرفات وقائدات من الإناث يُشجعنَ الفتيات على المزيد من المشاركة والاندماج بالنشاط.

***المجالات المهنية:*** إذا كُنتِ أُمّاً عاملة، لا تعتذري عن مهنتك، اجعلي ابنتكِ تشعر أن المهنة والعمل هما الأفضل لها، ولَكِ، وليس لدخلها المالي فقط، بل في الشعور الذاتـي نحو النفس، وفي الشعور بالاستقلاليّة والاعتماد على النفس، إذا كُنتِ مُربية أو مُثقّفة، اجعلي البنات يشعرنَ بأنكِ فخورة بهن لأنهن عاملات بمهنة؛ وأن غاية المهنة ليست الراتب فقط، إن الافتخار والاعتزاز بمهنتكِ سوف يشجع ابنتكِ على بناء افتخار مُماثل لنفسها في مهنتها؛ فتصبح الأم (قُدوةً ونموذجاً)، أوضَحت (ميك ستروث 1989 Meckstroth) أنّ واجب أولياء الأمور تشجيع بناتهن، لتطوير علاقات طيبة مع المرأة التـي يحبونها لأنها تحب حياتها ومهنتها.

***الاتجاهات الذكورية:*** إن اتجاهات الذكور هي من أصعب الأمور التـي تُعزز عملية التغيير – بشكل سلبـي – لتصحيحها نحو الإناث. وإن إقناع الذكور الموهوبين باحترام وتقدير الفتيات الذكيّات ذوات الرجاحة والثّبات؛ إن ذلك الإقناع يُساعد في تخفيف الضغط عليهنّ من محاولاتهن الدؤوبة ليظهرن بمظهر الذكيّات. وإن توضيح (قيمة علاقات الاحترام المُتبادل) للذكور أكثر أهميّة من إدراك الاحتياج بالتباهي والظهور أنهم أكثر ذكاءً من البنات. وهذا يشكل مفتاحاً خطير الشأن لتدعيم التفكير العقلانـي والعملي عند الإناث. وإن الفتيات الذكيّات يملنَ للإعجاب بالفتيان الأذكياء ولكن الشباب يشعرون بالتهديد لذواتهم حين يلتقون مع البنات الذكيّات الموهوبات. وإن تخفيف الغُلو في الاهتمام والتركيز على – المظهر الخارجي للإناث – وخصوصاً الجميلات، يعطي الأبناء الذكور، والطلاب الشباب رسالة أفضل نحو إدراك الذات بشكل مُعتدل للإناث والذكور.

***المدارس والصفوف الأنثوية:*** تشير بعض البراهين العلمية؛ أن المدارس والصفوف النسائية؛ تساعد بعض الإناث لتحقيق ذواتهن بمواقع قياديّة؛ والالتحاق بدورات وكانوا سابقاً قد تجنبوا الدخول فيها؛ (رايوردان 1990 Riordan). وقد أكد المربي: (لي 1995 Lee) بأن الصفوف الأنثوية تظهر فيها الفروقات المميّزة وخصوصاً في الرياضيات والعلوم؛ والتحصيل فيها يكون

أفضل من صفوف أخرى مُختلطة. (بولينا Pollina 1994)، وتكون ثقتهن بأنفسهن أعلى.

ومن خلال التجارب الناجحة لصفوف الرياضيات والعلوم في الصفوف والمدارس الأنثوية حصراً؛ بدأت المدارس الحكومية العامة تقدم مواد العلوم والرياضيات في صفوف خاصة بالإناث تحديداً. وإن مؤشرات النتائج توضح أنّ الإناث أكثر رغبة في المشاركة بصفوف خاصة للبنات؛ وأن التعلم أفضل في بيئة تلك الصفوف. وثمّة عَقَبَة؛ في حُكم قضائي سابق في الخمسينيات 1954 ضد الفصل بين الجنسين (الإناث والذكور) حين تُطرح مدارس وصفوف – الإناث فقط –؛ وقد نجح بعض المناطق التعليمية ومديريات التربية؛ في البقاء في إطار القانون؛ بدعوة من يشاء للدخول في صفوف الإناث ومدارسهن دون مخالفة القانون المانع للعزل التام بين الجنسين. وإن الشباب الذكور اختاروا عدم التسجيل في مدارس وصفوف الإناث. ومع مرور الزمن سوف ينظر الطلبة الذكور لصفوف الإناث ومدارسهن أنها – تحدٍّ خاص – لهم؛ وقد تُلغي تلك النظرة تجربة المدارس الحكومية العامة في اعتماد تلك الصفوف المقتصرة على نوع واحد من الجنسين وهو (الأنثوي).

وقد ذكرت (تايدبول Tidball 1986) أن الجامعات والكليات النسائية تنتج أكبر نسبة من الإناث اللواتـي يصلن إلى الدكتوراه. وأشارت (سي بريشتس Sebrechts 1992) أن نساءً أكثر وأكثر في الكليات والجامعات النسائية يخترنَ التخصّصات الرياضية والعلوم بالمقارنة مع غيرهن في كليات وجامعات أخرى. انظر الجدول (14-2): وقد ذكرت المربية (سي بريشتس 1992) بأن النساء المتفوقات عقلياً واصلنَ اختيار الرياضيات والعلوم في – كليات نسائية – ليتجنّبنَ الضغوط الحضارية والبيئية حول عجز النساء وعدم قُدرتهن على النجاح في هذه العلوم. وذكر المربيان: (سوبوتنيك، وشتراوس Subotnik and Strauss 1990) أن الفتيات في المدارس والكليات الخاصة حصراً بالإناث؛ يحصلن على درجات أعلى في حسابات التفاضل والتكامل الرياضية وفي صفوف الفرز للرياضيات المُتقدمة من مثيلاتهن في صفوف ومدارس مختلطة من الجنسين. وبالمقارنة مع الطالبات الإناث في جامعات مُختلطة بين الجنسين، تبين وجود الضعف من الكليات النسائية ممّن يصبحن مُهندسات، وعالمات رياضيات وباحثات علوم.

**الجدول (14-2)**: نسبة الطالبات والطلبة المسجلين في التخصصات بالسنة: في الكليات النسائية والمختلطة بين الجنسين.

| | الإناث في كليات وجامعات نسائية | الإناث في كليات وجامعات أخرى مختلطة | الرجال |
|---|---|---|---|
| **1971** | | | |
| الاقتصاد | 1,2 | 0,5 | 2,9 |
| علوم الحياة | 3,8 | 2,8 | 5,3 |
| العلوم الجسمية الحركية | 1,4 | 0,8 | 3,9 |
| الرياضيات | 3,6 | 2,5 | 3,2 |
| **1976** | | | |
| الاقتصاد | 2,1 | 0,6 | 2,3 |
| علوم الحياة | 6,4 | 4,4 | 7,0 |
| العلوم الجسمية الحركية | 1,8 | 0,9 | 3,4 |
| الرياضيات | 2,1 | 1,5 | 1,9 |
| **1981** | | | |
| الاقتصاد | 3,2 | 1,2 | 2,4 |
| علوم الحياة | 6,1 | 4,0 | 5,1 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| العلوم الجسمية الحركية | 1,9 | 1,2 | 3,8 |
| الرياضيات | 1,6 | 1,0 | 1,3 |
| 1986 | | | |
| الاقتصاد | 4,0 | 1,4 | 2,9 |
| علوم الحياة | 5,4 | 3,6 | 4,1 |
| العلوم الجسمية الحركية | 1,7 | 1,2 | 3,2 |
| الرياضيات | 2,3 | 1,5 | 1,8 |

* المصدر: المركز القومي للإحصائيات التربوية (1992) وزارة التربية الأمريكية؛ من (سي بريشتس).

وإضافةً لما سبق؛ إن الخريجات من الجامعات النسائية يواصلن دراساتهن العليا في أقسام تخصصية أو كليات نسائية، (دان Dunn 1995) وقد ذكرت رئيسة مركز ويلسلي (نانيرل كوهان Nannerl Keohane): "إنه الفارق بين استنشاق الهواء النقي أو استنشاق الدّخان؛ وإن التعصّب للجنس الذّكوري غير موجود في الكليات والجامعات النسائية". وفي العام 1990 تخرّجت الإناث في الجامعات النسائية وكان دخلهن 5000 دولار أكثر من الرجال، وضعف دخل الكثير من الإناث المتخرجات من الجامعات التقليدية بشهادات جامعيّة. وإن الحصول على – شهادة الماجستير – يُعطي المرأة راتباً بزيادة 50% فوق راتبها الأصلي، بينما نفس الشهادة نفسها تعطي الرجال زيادة 16% فقط فوق راتبهم الأصلي، (مان Mann 1994).

وفي تقرير مؤسسة الجامعة النسائية تبين تحت عنوان: النمو بذكاء: – ما هو فعّال وعملي للإناث؛ استنتج المؤلّفان أنه ينطبق تماماً مع خطوات (النموذج الثلاثي TRIFOCAL Model) الذي وصفناه سابقاً؛ في المضمون الآتي:

- الإناث يحتجن أن يكُن في عداد الحياة الأكاديمية والاجتماعية للمدارس والجامعات.
- الإناث يحتجن إلى مرشدات نساء.
- الإناث بحاجة إلى تشجيع دائم في الرياضيات والعلوم.
- الاهتمام بالجنس الواحد في صفوف العلوم والرياضيات.
- دمج الأسرة في تعليم الإناث.
- امنح الإناث فُرصاً في اتخاذ القرار.
- اخلق برامج للفتيات الشابّات في المجتمع المحلي.

## الخلاصة

إن التاريخ يشير إلى أن تربية الإناث الموهوبات وتعليمهن كان مُتجاهلاً وموضع إهمال. وإن بعض المربين الأوائل ذوي النفوذ العلمي والفكري ركّز على الدور العائلي للمرأة باعتبارها مصدر التهذيب والتربية. أما مفهوم – غياب واختفاء الموهوبين بين الإناث – فقد انحصر في تفوقهن في مرحلة الطفولة ولكنهن ينحدرنَ إلى التدنـــي التحصيلي في مرحلة الرّشد. وحتى العصر الحديث، ظلّت المرأة محدودة التخصّص في المهن النسائية كالتعليم، والخدمة الاجتماعية، وربّات البيوت أي – التدبير المنـــزلي–.

وفي – قوى العمل – ظلّت المرأة بشكل دراماتيكي غير مُمثّلة في معظم مهن الذكور التقليديّة. والرواتب بالمقارنة بين الرجال والنساء بقيت ضعيفة للنساء، رغم نجاح المرأة في بعض مجالات العمل والعلوم.

والمرأة غير مُمثّلة في قطاعات الإدارة التربوية؛ مثل: المدارس الابتدائية والثانوية؛ والتعليم الجامعي، ومع أن دخول المرأة إلى مهن الرجال بدأ في التحسّن؛ لكن النسبة المئوية لدخول النساء في المهن الذكوريّة ما يزال قليلاً ومحدوداً؛ وخصوصاً في ميدان الطب.

ويدعى ذلك باسم: تأثير الأرضيّة اللزجة –. وإن الإشباع الحياتـــي للمرأة في حياتها كزوجة وأُم. وإن (المرأة العاملة والمتخصصة العادية) أظهرت: – قناعة وإشباعاً ذاتياً. – وثقة أكبر بقدراتها وكفاءتها. بالمقارنة مع النساء ربّات البيوت طول اليوم.

وتبدو المشكلة الأساسية في الأزمة بالنسبة للعمل المنـــزلي في البيت والعمل خارج المنـــزل وهي أزمة ليس من السهل وجود حلّ لها. وبعض النساء حدّد، أيّ العملّين يجب أن يُفضّل أولاً؛ واختار – العائلة – وهناك من قسّمَ بين الدّورين: المهنـــي خارج البيت والعائلي داخل الأسرة – وهناك من واءَمَ بين احتياجات الزوج والعائلة والمهنة. وفي مجال العلوم؛ أشارت مراجع وثائقية وتوثيقيّة أنّ الزواج يلعب دوراً في العَطاء والإنتاجية العلمية، وتحديداً حين يكون الزوج أحد العُلماء المتفوّقين. وبصفة عامة، فقد واصلت المرأة – ازدواجيّة الدّور – والتوازن بين البيت والعمل؛ وحمل مسؤوليّاتهما. وقد يكون التدنـــي في النجاح مَنسوباً إلى إحجام المرأة لفترة قصيرة عن عطائها المهني؛ وتفضيل الإنجاب والاهتمام بالأبناء والأسرة.

وإن جميع النساء الموهوبات، يجدر أن ينلنَ الفرصة والتشجيع لتطوير مواهبهن ليُصبحنَ مُحترفات ومهنيات مُتخصّصات.

وإن الفُروقات المهنية – بين الرجال والنساء يمكن تحليلها من خلال نموذجين: *نموذج العجز والنقص*، ويرتكز على الإبعاد والاستثناء. *نموذج الفروقات*، ويرتكز على فروقات مُلقّنة ممزوجة بالسلوك والمظهر والأهداف. وقد أوضحت البحوث؛ وجود فروقات بيولوجية واضحة بين الجنسين: الأنثوي والذكوري؛ وتحديداً: في مستويات النشاطات الجسميّة؛ والعدوانية. وقد زعمَ بعض المربين: أن الفص الأيمن للدماغ عند الرجل أقوى مما هو عند المرأة وتحديداً القُدرات المكانية. وإن بعض الجينات الوراثية تُنتج فتيات بخصائص وسمات ذكوريّة.

وهناك قائمة من الفروقات بين الجنسين في القُدرات والسمات تكشف بشكل متوسط أن الإناث يَملْنَ إلى صحةٍ أفضل جسمياً ونفسياً واجتماعياً. أما الفروقات الحضارية والاجتماعية بين الجنسين ومُعالجتها فتبدأ تقريباً عند الولادة.

وتظهر الفروقات في تزيين الغُرف، والألعاب، والسمات التقليدية، مثال: – استبيان خاص – بدور الجنس – (بيم **Bem**). وإن الكتب المدرسية، والأدبيات، ووسائل الإعلام والاتصالات وتحديداً التلفاز، تُعزز وتُدعّم دور الجنس الذكوري أو الأنثوي. وإن معظم الحوارات الساخنة تتركّز حول القدرات الرّياضيّة. وأوضحت الدراسات أن الفروقات في التحصيل الرياضي بين الذكور والإناث أصبحت بارزة في مرحلة المراهقة؛ وتحديداً بين الموهوبات والموهوبين. وإن إحصائيات المربيّن: (بين بو، وستانلي) تعتبر الأشهر والأبرز في تحديد تلك الفروقات بين الإناث والذكور في الرياضيات وإنجازاتها.

وإن – الجَدَل المُضاد – يفترض أن الفروقات في الرياضيات تعود للأسباب الآتية: (1) الصورة الحضارية التقليديّة لعامة الناس والتبعيّة لها، (2) التدريب والخلفية الرياضية غير المتساوية بين الجنسين، (3) ارتباط الذكور بالأب، (4) النوعيات المختلفة للألعاب بين الجنسين، (5) توقعات الأساتذة وتوقعات أولياء الأمور، (6) غياب التدعيم والتشجيع من المدرسة. إن هذه القضية مهمة، لأن غياب التدريب الرياضي المأمول يُغلق الباب بشكل دائم أمام الفُرص المُتاحة للعمل ذي الأجور والرواتب العالية، والمحصور أصلاً في مهن الرجال المُحتكرة من قبل العناصر الذكوريّة.

وإن التحصيل العالي التربوي والإنجازات العملية المهنية مُرتبطة بالتوقّعات العائلية. وإن الارتباط بالأم وخصوصاً – الأم العاملة ذات المهنة – يبدو هاماً. وأيضاً تلعب توقّعات الأب للبنت دوراً في التأثير في التحصيل والإنجاز؛ وإن التوقعات العائلية

المرتبطة بفروقات الجنس بين الذكر والأنثى تلعب دوراً سلبياً ضد تحصيل الإناث؛ ودلّت البحوث على أن المرأة الموهوبة رياضيّاً تميل نحو الارتباط والانتساب للأب؛ والسمات الخاصة بالاستقلالية واحترام الذات يمكن تعلّمها من الأبوَين. وإن التوقعات العالية من كِلا الأبوين تبدو الأكثر والأعظم تأثيراً في المرأة الناجحة.

وإن اتجاهات الرفيقات والقرينات وتوقّعاتهن تلعب دوراً سلبياً في قمع تحصيل الإناث وإنجازاتهن. ونلاحظ أن توقعات المدرسة – تُكافئ الذّكور واستقلاليتهم – وتمنحهم الثقة، والشعور بالذات والقوة إلى درجة العدوانية، بينما تُعزز عند الإناث – الخضوعيّة والتبعيّة – وهذه التوقّعات التقليديّة تبدأ منذ مدارس الرّوضة. وإن التحصيل والأداء المتدنـــي للإناث يُنسب عادةً إلى عدم وجود القدرة لديهن. وتدنـــي التحصيل عند الذكور يُنسب إلى غياب المجهود، مما يقود الطلاب أو يُفترض أن يضاعفوا جهودهم.

وإن المدارس التـــي تُنتج تحصيلاً عالياً للإناث يكون لديها صفوف متقدمة ومُسبقة لفرز الطالبات كجزء في حلَقات، وتقوم بانتقاء الفتيات الجديرات بتلك الصفوف المتقدّمة ومقابلتهن. وإن مرشدي المدارس أحياناً يحافظون على بقاء الشكل التقليدي الحضاري فيرشدون البنات بالابتعاد عن العلوم والرياضيات واجتنابهما. أما ما يرتبط بتوقعات الفتيات نحو ذواتهن فإن معظم الإناث يَملْنَ إلى شعور مُتدنٍ بتقدير الذات والإمكانية، وينسبْنَ الفشل إلى عدم وجود القدرة الكافية لإحراز النجاح. ولديهن حافز أقل وأضعف للإنجاز والتحصيل.

وإن نموذج (ريم) ذا الخطوات الستّة، قُدّم ليكون دليلاً لتعامل مع ظاهرة التدنـــي التحصيلي للإناث. وإن النشاطات الرياضية تعلم النساء التفاعل ومهارات العمل في بيئة تنافسيّة.

وإن المدارس التـــي تكون في مجموعها من – الإناث – وكذلك الصفوف الأنثوية يبدو أنها تحتضن وتنمّي النجاح للمرأة والقيادة وقبول التحديات الأكاديمية في محيط العمل والدراسة.

**ملحق (14-1): مراجع مُنتقاة لكتب – غير خيالية وغير أسطورية – فهي مواد منهجية لتشجيع الإناث الموهوبات**

***سيلي وايس، سيلي ماكلور دوبينس***

| *الناشر* | *السنة* | *عنوان الكتاب* | *المؤلف* | *ملخص* |
|---|---|---|---|---|
| **الفنون** | | | | |
| ف. س. ي الطابع: 212 جنوب ديكستر دينيفر – كولورادو سي – أو CO 80222 | 1987 | تاريخ الفنانات النساء والأطفال | إنشتاين فيفيان شيلدون | شخصية 29 امرأة فنية مع أمثلة لعمل كل واحدة. من مرحلة الروضة إلى للصف السادس |
| **التوعية والوعي** | | | | |
| دار الطباعة الدفاعية Advocacy press ص. ب: 236 سانتا بربارة – كاليفورنيا: 93120 | 1984 | خيارات – للمراهقين مجلة المرأة للتوعية الذاتية والتخطيط الشخصي الذاتي | بينغهام؛ مايندي؛ إيدموندصَنْ؛ جودي، سترايكر؛ ساندي | مجلة للشابات المراهقات. اتجاهات المجتمع نحو البنات، والاقتصاد، والقيم، واتخاذ القرار، وتأكيد الذات؛ والتخطيط التربوي المستقبلي، والعائلة والعمل، والمساعدة المالية للتربية، تمارين مفتوحة النهايات؛ كرتون، ومقتطفات مناسبة. |
| دار كتب آفون؛ ص.ب:767 دريزدين– تكساس 38225 | 1978 | تصعيد أُوتارِكَ وطاقاتك | ديار | اتخاذ القرار للفرد، الشخص الفعّال، الحوار ونماذجه، استراتيجيات وقوائم، تخطيط الأنشطة للطالبات الموهوبات |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| مطبعة باتنام شارع -5- 666 نيويورك NY10103 | 1987 | فلتكن أحراراً أنت وأنا | طوماس ماريو ستاينيم كلوريا توكربين ليتـــي كوتين | مجموعة من القصص والأغانـــي وضعت لتوسيع آفاق الصغار وتشمل "قصة" عن الستيوتايب (قوالب) و"أتلانتا" – قصة خرافية عن أميرة انتصرت وتقرر مستقبلها. |
| الولد الأسود الوطنـــي – معهد التطوير واشنطن DC | 1987 | ما وراء القوالب مرشد للوارد للبنات السود | Moore E.K Vassall, M.A ويلسون | كتاب مرجعي يزودك بقوائم من الكتب وتسجيلات صوتية وفيديو – مصحوب بالحواشي ومصنف بواسطة مجموعات بالنسبة للأعمار (3-7-8-11-12-15-16) فأعلى. |
| Stein and Day Publishers سكاربورو هاوس برياركليف مانور NY 10510 | 1983 | Beyond Bartlett | Cooper, Jilly and Hatmon, Tom | عبارات نسائية مأثورة حول النساء. |
| مؤسسة مجلة تايم Time Mogazine مركز روكفلر نيويورك NY 10020 | 1990 الخريف | النساء الطريق أمامكن نشرة خاصة من Time | ——— | هذه النشرة الخاصة من الـــTime تتضمن نساءً في السياسة، وعدم المساواة في العالم وملحقات عن عشر من النساء، نساء من القرن 21 وعن التبدلات في العائلة. |
| الترجمة أرسطو بلاي ص.ب 7028 Ann Arbor M148107 | ___ | نساء عظيمات | ——— | ثلاث ألعاب مخيفة من لعب الورق لتعريف اللاعبين بنساء أميركيات شهيرات – وكل لعبة تدور مثل لعبة الرومي (السكّير) – الاعمار بين العاشرة والبلوغ. |
| ليل براون وشركاه شارع جوي Books | 1989 | Ragtime Tumpie | شرودر وألن | Tumpie فتاة شابة سوداء – تصبح فيما بعد شهيرة كراقصة باسم جوزفين بيكر – وهي تواقة للعثور على فرصة للرقص بين فقراء سانت لويس في بداية سنوات 1900. |
| القائمة القومية للنساء الشهيرات 76 Fall streef ص.ب 335 سينيكافولز N.Y13168 | 1989 | جملٌ وجملٌ | ——— | ويتضمن معلومات عن تراجم وصوراً بالفحم الآثنين وأربعين امرأة في القائمة القومية للنساء الشهيرات أمثال: سوزان أنطونـــي – ماري كاسيت – مارغريت ميد – النيانور روزفلت – إيليزابيت كادي ستانتون هاربيت ثوبمان |
| Penguin U.S.A شارع وودباين 120 بير غنفيلد N.J 07621 | 1973 | كنّ قاعدات: 14 امرأة أميركية العنوان بالأصل "أهن نساء" | جونسون وجونسون | تراجم موجزة عن نساء أميركيات لعبن دوراً في التاريخ الأمريكي. |
| المهن معهد التكافؤ ميريلاند ص.ب: Bethesda MD 20814, 30245 | ___ | من هنا لهناك البحث عن التلامذه لمهنة العمل مع الفتيات والأولاد في السنوات من مرحلة الصف 1–9 وسائل إعلام متعدد | ——— | يهم الفتيات الشابات الموهوبات – ليس من أجل العمل في الصناعة بل لأن الأولاد مفتونون بالعمل غير التقليدي – قصص وأوراق عمل، وأشرطة ومسرحيات وألعاب وتاريخ وحلول للمشاكل. |
| الناشر V,E 212 VSE جنوب | 1980 | من الألف إلى الياء عما يمكن أن | الشتاين فينفيان | من المهندسات إلى حارسات حدائق |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ديكستر Denver CO 80222 | | تكونه الفتاة | شيلدون | الحيوانات – مصورة – مهن غير تقليدية وإمكانات للشابات يمكنهن النظر فيها. |
| مواد منهجية المطبعة الأنثوية شارع N.Y 10128 311W.94 | 1986 | مصادر نسائية للمدارس والكليات ومرشد للمناهج | شامان آن (Ed) | مصدر هام للمدارس والكليات والمعلمين – وتتضمن كتاباً ومقالات وكتيبات وأفلام وكاسيتات وتاريخ أوروبـــي وأدبيات وعلوم اجتماعية رياضيات وفنون. |
| مؤسسة التعليم ص.ب 1326 Holmes Beach Fl 33509 | 1980 | أولاد وبنات مع بعضهم نشاطات غير جنسية – للمدارس الابتدائية | كاريـــن ماري الكسندر | نشاطات لطرح المساواة الجنسية في غرفة الصف باستخدام ما يوجد في الصف من مواد. |
| القائمة القومية للنساء الشهيرات | 1986 | أيام وانتصارات المرأة الأمريكية | سكوت إيلين | مجموعة تربوية تظهر النساء من الماضي والحاضر فمن أعطين لتطوير بلادنا في الفنون والرياضة والتربية والحكومة، والإنسانيات والعلوم – تمارين – من مرحلة (9-4) صفوف |
| -التاريخ- أرسطو بلاي | ___ | نساء شهيرات | ______ | ملصقات رائعة تظهر نساء بارزات من أواسط القرن الثامن عشر حتى اليوم القياس .24x24 |
| المضيفة النسائية | 1981 | النساء عملن دوماً نظرة تاريخية | كسيبر – هاريس A | نظرة شاملة عن الخبرات المتعلقة بالأعمال النسائية في الولايات المتحدة تركز على التوتر الناجم عن العمل داخل وخارج البيوت – ومواد أخرى عن المهاجرين والنساء السود والأثرياء والفقراء ونساء الطبقة المتوسطة |
| هيوتون ميفين Boston MA 02108 | 1979 | نساء (تاريخ) أميركا شارع – بيكون – | بيركن .C ونورتن M. | يبحث عن ظروف النساء في أمريكا منذ عام 1600 ويتطلع إلى مستقبلهن – نظرة البروتستانت والكويكر إليهن – النساء الأرلنديات العاملات – الصينيات المهاجرات – تأنيث المعاهد – دورهن في الحرب العالمية الأولى – مقترحات لقراءات أخرى. |
| مشروع تاريخ المرأة 7738 بيل روود وندسور CA 95492-8515 | ___ | شهر التاريخ القومي للنساء | | مصدر ممتاز لإدخال النساء في دراسة التاريخ. كتب وأفلام وملصقات. |
| الناشر VSE | 1984 | تاريخ المرأة للأطفال | شتاين، فيفيان، | من أجل الاولاد ما قبل المدرسة لغاية السنة المدرسية الرابعة – والكتاب يوازن. دور المرأة ورسالتها خلال العصور بإظهار منجزاتهن من جميع الأجناس. |
| -الاختراعات- ويليم مورو وشركاه ناشرون شارع بليموث 39 فيرفيلد | 1988 | أمهات مخترعات من الحمالات إلى القنابل النساء المنسيات | منير – إثيل آن وبتاسك – غريغ | كن النساء مرافقات للمخترعين بلك شيء من البنسلين حتى القنبلة. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| NJ 07007 - الأداب هوتون - ميفين شارع بيكون، بوسطن MA 02108 | 1976 | وأفكارهن المنسية مختارات أدبية من النساء | كرسينر ل. وفوتسون M | إن هذا المصدر يحتفي بالنساء المخترعات ثمان وثمانون قطعة مختارة - كلاسيكية حتى العصر الحديث. مؤلفات ما يزيد عن سبعين كاتبة بما فيهن: ويلا كاثر أميلي ديكنسون - كاثرين مانسفيلد - آنيس نين فلانيري أوكونور - كاثرين آن بورتر - جيساين ويست فيرجينيا وولن - لمحات تراجم لكل كاتبة - |
| نورتون .W.W الشارع الخامس 500 N.Y.NY10036 | 1985 | مختارات من نورتون أدب التراث النسائي في اللغة الإنكليزية | جيلبرت.س.م. وكوبر.س | مجموعة قيمّة لمائة وخمسين امرأة. كاتبة بما فيهن جين أوستن، أن برادستريت فيليس ويتلي - سوجوفر تروث - غريس بالي - مايا أنجيلو - مارغريت آتوود - أليس ووكر. |
| الرياضيات يوريكات لورنس هول للعلوم - جامعة كاليفورنيا CA94702 Berkeley | 1985 | الرياضيات للإناث وقضايا أخرى محلولة - | داونـــي - ديان سيلزنيك تويلا سليتمارك جين كير | أفكار منهجية وأوراق ألعاب تتضمن حل المسائل ونشاطات أخرى وُضعت لجعل الرياضيات أكثر متعة واهتماماً من أجل المدارس الابتدائية والثانوية للبنات. |
| غالوبين للنشر إيست بادنس 235 suite 100 Decatur GA30030 | 1989 | رياضيات للإناث كتاب لجعل الفتيات يحببن ويتفوقن في الرياضيات. | مارش كارول | قصص وأحاجي وألعاب ومسائل لجعل الرياضيات ممتعة - أحاديث موضوعية تجذب الفتيات بما فيها الحفلات والموسيقى والتنس والبيزا والخلاّن (الصفوف من 3-9). |
| ناشرون أديسون وويسلي الشارع الجنوبـــي Reading MA 01867 (800) 447-2226 | 1978 | مساوات رياضية تراجم عالمات في الرياضيات وما شابه من الأنشطة (نفذ عام 1989) | برل تيري | تراجم لعالمات في الرياضيات وقد قدمن على أساس عطائهن في هذه المادة. |
| اثينيوم | 1973 | الفتيات متساويات أيضاً حركة النساء المراهقات | كارلسون، ديل | الصفوف من 6 - 7. |
| الطباعة الأنثوية | 1982 | مرشد كل امرأة للكليات والجامعات | هاوي فلورانس | للفتيات الشابات اللواتـــي يردن حضور كلية أو جامعة تتضمن خدمات وخيارات ونماذج أدوار أنثوية - والكتاب يصلح كمرشد ضد الكليات ذات الصفة الخاصة لمعرفة كيف تسير من أجل الفرص الخاصة بالشابات. |
| كارارد | 1971 | سوزان انطونـــي الرائدة من أجل حقوق المرأة | بتيرسون - هيلين | الصفوف 6-3. |
| لوثروب | 1967 | سياسات بتيكوت كيف استطاعت المرأة الأمريكية من الحصول على حق التصويت | فابر، درويس | الصفوف من 7 فصاعداً. |
| ماك كرو | 1971 | نموذج الفرد | هاريس جانيت نشاطات الأطفال | الصفوف من 7 فصاعداً. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| مؤسسة برنتيس هول | 1981 | أنشطة أطفال من أجل التعليم غير الجنسي، حظوظ متساوية | شابيرو كرامتر وهانبرغ | ———— |
| بوتنام | 1975 | نساء رياضيات – سلسلة – | هانسي لين | عناوين تشمل كريس ايفرت: أنا راقصة والتوازن التام وكاتبة سينمائية.. والمتزلجة. الصفوف من 6 فصاعداً. |
| راندوم هاوس | 1972 | شابات إناث – نقاط التحول في حياة ثمان نساء أمريكيات | روس بات | الصفوف من 6 فصاعداً. |
| T.Y Croarll | 1959 | نساء قادت المسيرة تسع نساء رائدات في المساواة في الحقوق | بونييك دافيد | الصفوف من 7 فصاعداً. |
| Wame | 1963 | نساء صنعن التاريخ | بوتر، ماري. س | صفوف من 7-9. |
| Watts | 1972 | نساء في الأزمات يعشن للعمل وللأحلام | كولزوديل | ———— |
| | 1980 | من هي؟ | لوثروب، لي، وشيرد | من 5-2 سلسلة من الكتب كل واحد يصور نساء في مهن غير تقليدية – والمهن تشمل الهندسة المدنية، 1974 – والكومبيوتر والعلماء 1979، 1976 ومنتجو السيما و1977 جيولوجيات، 1976 ومحاميات 1973 مشرعّات 1978 موسيقيات 1975 أمينات مكاتب موسيقية – ومذيعات الأخبار، 1973 ضابطات شرطة 1972 – طبيبات بيطرة – |

# مصطلحات الفصل الرابع عشر

| عربي | إنكليزي |
|---|---|
| تتكاثر/تتزايد | Abound |
| التسريع التّعلمي | Acceleration |
| مُصاحبة | Accompanying |
| التراكمات | Accumulation |
| اكتساب | Acquisition |
| خلل بيولوجي وراثي عند الإناث لوجود ذكورية في أعضائهن التناسلية | Ad |
| أدرينالين: إفراز كيميائي بجانب الكليتين | Adrenaline |
| راشدون/كبار | Adults |
| المُتقدّمة | Advanced |
| مُعاكس مُضاد | Adverse |
| معاكس/مشؤوم | Adversely |
| العدوانية - الهجوميّة | Aggressiveness |
| صفوف ذكورية فقط | All boy classes |
| صفوف أنثوية فقط | All girl classes |
| ولاء إخلاص | Allegiance |
| تغير - تُفسد | Alter |
| تحليل | Analysis |
| قصة فكاهيّة | Anecdote |
| توضيحيّة | Annotated |
| أماميّة | Anterior |
| بجدارة - بكفاية | Aptly |
| مجادلات | Arguments |
| الشرايين | Arteries |
| إطلاقاً | At all |
| عند الولادة | At birth |
| تُنسب إلى | Attributed |
| جمهور - حضور | Audience |
| استقلاليّة | Autonomy |
| مُتاحة موجودة | Available |
| حواجز | Barriers |
| تدحض - تحذف | Beats-out |
| الجَمال | Beauty |
| مُعتقدات | Beliefs |

| | |
|---|---|
| Benefits | المنافع |
| Biases | تحيّزات |
| Bibliography | قائمة مراجع |
| Bilateral | ذات جانبين |
| Biological | بيولوجيّة |
| Calculus | حساب التفاضل والتكامل |
| Callous | قاسية |
| Career woman | المرأة العاملة |
| Careers | المهن |
| Castration | خَصي |
| Census | إحصائيات السكّان |
| Cerebral | الدّماغيّة |
| Challenge (s) | تحد – تحديات |
| Child rearing | تنشئة الأطفال |
| Cholesterol | الكوليسترول |
| Cited | استشهَدَ |
| Cleanliness | النظافة |
| Coed | تعليم مختلط |
| Co-education | مدارس مختلطة بين الجنسين |
| Commissure | أعصاب تواصلية دماغية |
| Compartment | قَسَمَ |
| Compassion trap | خدعة – الشفقة العاطفية |
| Compelling | إلزامية |
| Compromise | التراضي – والتكيف مع الظروف |
| Concede | سَلّم بـــ رضيَ |
| Conformity | التبعيّة والطاعة |
| Conformity | التبعيّة والخضوعية |
| Console | مواساتهم |
| Constraints | الإلزام القيود |
| Controversial | خلافيّة |
| Corpus | ذرات – جزئيات |
| Corrective surgery | جراحة تصحيحية |
| Counsel | إرشادهم |
| Counter | مُضاد عكسي |
| Court ruling | حكم قضائي |
| Decorations | تزيينات |
| De-emphasis | إلغاء التركيز |
| Defense | موقف دفاع |

| | |
|---|---|
| Deferred | يذعنون/يخضعون |
| Deficiencies | إعاقات/قصور/عجز |
| Deficits | عجز ونقص |
| Deliberate | مقصود |
| Delineate | تحديد – رسم |
| Denigrated | يشوّه السّمعة |
| Dependence | التواكليّة – الاعتماد الآخرين |
| Dependent | إتكالي – تابع |
| Deprive | تحرم/تقطع |
| Designing | تصميم |
| Desirable | مرغوب فيها |
| Deter | يتوق/تُعرقل |
| Differences | الفُروقات |
| Disarming | تخفف الغضب – تُقلل المقاومة |
| Discrepancy | التناقض المُغايرة |
| Dismal | كئيبة/مُتشائمة |
| Disparities | التفاوت والفُروق |
| Docility | الرقّة والنعومة |
| Documentations | وثائق – دراسات موثقة |
| Dolls | عروسات صغيرة كألعاب للبنات الأطفال |
| Dominance | السّيطرة |
| Drastic | شديد/ضخم |
| Dual | ازدواجية/دورين |
| Due to | بسبب |
| Dyscalculia | ديسكالكوليا: عدم القدرة على الأداء الحسابي |
| Dyslexia | عدم القدرة على القراءة – ديسليكسيا |
| Either | كلا – الاثنين |
| Eminent | رفيعة الشأن |
| Eminent | رفيع الشأن |
| Eminent | عالية الشأن |
| Emission | موجات صوتية |
| Equality | المساواة |
| Examinees | المفحوصون |
| Excessive | زائد عن الحد؛ شديد المبالغة |
| Exclusion | الحرمان – الإخراج |
| Exclusions | الإبعاد والاستثناء |
| Explicit | بوضوح وصراحة |
| Fear of success | الخوف من النجاح |

| | |
|---|---|
| Fearful | خائفين |
| Feedback | تغزية راجعة |
| Fetal stage | مرحلة – الحمل |
| Figural | أشكال ورسوم |
| Fluctuating | متأرجحاً |
| Foster | تحتضن/تُنمّي |
| Fuss | ضوضاء/ضَجيج |
| Genital | التكاثر والتوالد |
| Geniuses | عباقرة |
| Giftedness | الموهوبية |
| Gland | غُدّة |
| Good looking | جميلة |
| Guest lecturers | محاضرون زائرون وضُيوف |
| Guilty | مُذنبة |
| Hardening | التصلّب |
| Heart attacks | السكتة القلبية |
| Heated debate | الحوارات الساخنة |
| Hemisphere | الفص الدّماغي |
| Hinder | تَعوق |
| Hinder | نسبة |
| Hitch | عَقَبة |
| Holdup | تتأخر |
| Home-career conflict | أزمة العمل بين البيت والمهنة |
| Home-Makers | ربّات بيوت |
| House wife | ربّة بيت |
| House wife | ربة البيت |
| Identity crisis | أزمة الهويّة |
| Ignored | تجاهلوا |
| Immunity | المناعة |
| Incidentally | عَرَضاً |
| Independence | الاستقلاليّة |
| Inequity | عدم العدالة |
| Infant | الرضيع الطفل |
| Inferior | نَقْص |
| Influences | تأثيرات |
| Ingrained | مصبوغة – متشعّبة |
| Inhabited | الساكنين – القاطنين – خائفين |
| Innate | وراثية – ولاديّة |

| | |
|---|---|
| Innuendo | تلميح/إيماء |
| Intrigued | دبّروا مكيدة أو دسيسة |
| Invisible | غير مرئي |
| Issue | قضيّة/موضوع |
| Laboratory | المختبر العلمي |
| Leadership role | دور قيادي |
| Left brain hemisphere | الجانب الأيسر للدماغ |
| Lobes | الفصوص الدّماغية |
| Logical | المنطقي |
| Longitudinal study | دراسة طوليّة |
| Mandated | شرّعت بقانون |
| Marriage | الزواج |
| Marriage | الزواج |
| Masculine | ذُكورية |
| Mixed | مُمتزجة |
| Mobilizes | حشدَت/عبّأت |
| Mommy track | مرحلة الأمومة |
| Motherhood | الأمومة |
| Motherhood | الأمومة |
| Multitude | الكثرة |
| Mutual | علاقات من طرفين |
| Neatness | الترتيب |
| Neurons | أعصاباً |
| Nonverbal | غير اللفظي |
| Nun | راهبة |
| Nursery | حضانة، روضة |
| Opt Opted | اختيار – اختار |
| Option | اختيار |
| Options | خيارات |
| Outnumber | يزداد دون عدداً |
| Outnumbered | تفوقوا عدداً |
| Outperform | يتفوّقنَ |
| Overestimate | تقييم فوق العادي (فيه مُبالغة) |
| Override | يُقصي/يُبعد/يعزل/يمنع |
| Paid jobs | أعمال براتب |
| Pastel | مزيج ألوان (رمادي) أبيض وأسود: بينَ بين |
| Patentees | حاملو شهادة امتياز لاختراع أو اكتشاف |
| Pediatric illnesses | أمراض الطفولة |

| | |
|---|---|
| Perpetuate | يُخلّدون – يبقون على – طويلاً- |
| Perpetuate | تُديم وتُخلّد |
| Perplexing | مُحيّرة ومُربكة |
| Pertinent | مناسبة – مُطابقة |
| Pervasive | نافذة – شاملة |
| Pessimistic | مُتشائمة |
| Physician | الطبيب |
| Placement | الفرز المكاني |
| Positron | كهربائية |
| Possess | يمتلكون |
| Praise | يُثنـــي – يمدح |
| Precede | تسبق/تتقدم |
| Precocious | مُبكّرة – قبل أوانه |
| Predictions | تنبّؤات |
| Predisposed | استعدادات مُسبقة |
| Preliminary | تمهيدي |
| Prestigious | ذو مكانة وشرهة اجتماعية |
| Primary | الأوّلي |
| Prior | سابقة |
| Prominent | الأشهر والأبرز |
| Prominent | شهرة – بارزة |
| Proportion | نسبة |
| Qualities | خصائص وسمات |
| Queen bee | ملكة النحل |
| Quiz | أحجيات/اختبار |
| Raised | نشؤوا |
| Rapid | سريع |
| Recruit | ينتقي/يختار |
| Reluctantly | على مَضض – بلا قناعة |
| Resilience | مقاومة الضغط – صُمود |
| Retardates | مُتخلّفين |
| Right-hemisphere | الفص الدماغي الأيمن |
| Rooted | مُتجذّرة؛ عميقة الجذور |
| Scanning | تحليل الذبذبات |
| Schizophrenia | انفصام الشخصيّة |
| Seek | يبحث – يطلب |
| Self esteem | تقدير الذات |
| Self perceptions | النظرة للذات |

| | |
|---|---|
| Self-defeating | الهزيمة الذاتية |
| Sequel | التالي/التابع |
| Sequential thinking | التفكير المتسلسل |
| Sexy | ذات جاذب جنسي |
| Sought | بحثوا – طلبوا |
| Spatial | المكانية |
| Spatial abilities | القدرات المكانية |
| Stereotype | النمط التقليدي |
| Stigma | وصمة عار |
| Stretched | طاقة – امتداد |
| Stunned | أدهشَ |
| Stuttering | لجلجة وتهتهة |
| Sub service | خُضوع/ذُل |
| Succession | تتابع |
| Temporal lobes | الفصوص الصّدغيّة |
| Tenures | مُمتلكات |
| Termination Termination | |
| Testosterone | هرمون ذكَري |
| Thin | نحيف |
| Topography | فحص وتخطيط شعاعي |
| Tracking | يجر – مُتابعة |
| Treacherous | محتال – غادر ليس سهلاً التحكم به |
| Tutoring | تعليم أساتذة متجولون |
| Two-sided | ذات جانبين |
| Under-estimate | تقييم مُتدنٍّ |
| Unexplainable | لا يمكن شرحها وتوضيحها |
| Update | تحديث/تجديد |
| Valedictorian | متميز دراسياً |
| Valedictorians | المتخرجات |
| Verbal | اللفظي |
| Versus | مقابل/ضد |
| Versus | عكْس – مُقابل |
| Volunteering | التطوّع |
| Work force | القوة العاملة |
| Working woman | المرأة العاملة |
| Wrapped | مُندمجة |

# الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات والصعوبات

# GIFTED CHILDREN WITH DISABILITIES

*"يبدو أن سرّاً بقيَ مكتوماً بشكل جيّد؛ يقول: إن الطفل يمكن أن يكون متفوّقاً موهوباً ومعُوقاً".*

لينذا كريغر سيلفرمان Linda Kreger Silverman (1989)

إن الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات أو العجز أو الصعوبات التعليمية يمكن إدراكهم وتعرُّفهم من خلال إعاقاتهم، وليس من خلال مواهبهم أو تفوّقهم. وإن الاحتياجات الخاصة بهم تنبع من إعاقاتهم وصعوباتهم وتتضافر للاهتمام بها صفوف ومدارس خاصة؛ تدعمها تشريعات وتمويل حكومي على المستوى الفيدرالي القومي والمحلي. وبالرغم من أن وجود – الإعاقة – لا ينفي وجود – الموهبة – فإن من المنطقي أن نجد ونتوقّع وجود الموهوبين بين المعوقين كما نجد موهوبين بين العاديين بنسبة تكاد تكون متساوية. وعلى أية حال؛ فإن مشكلة – إلصاق الصفة بالطالب أو الطفل أنه عاجز أو معُوق؛ بجانب الاهتمام بأولويّة الاحتياجات لحالة المعوق، قد تحجب عادةً مواهبه العلمية، والفنيّة، والعقلية، والإبداعية. وهؤلاء الطلبة أقل من – العاديين – في إمكانية التعرّف إليهم، بما في ذلك البرامج المدرسية التي تستهدف العناية بذوي الحاجات الخاصة ومواهبهم.

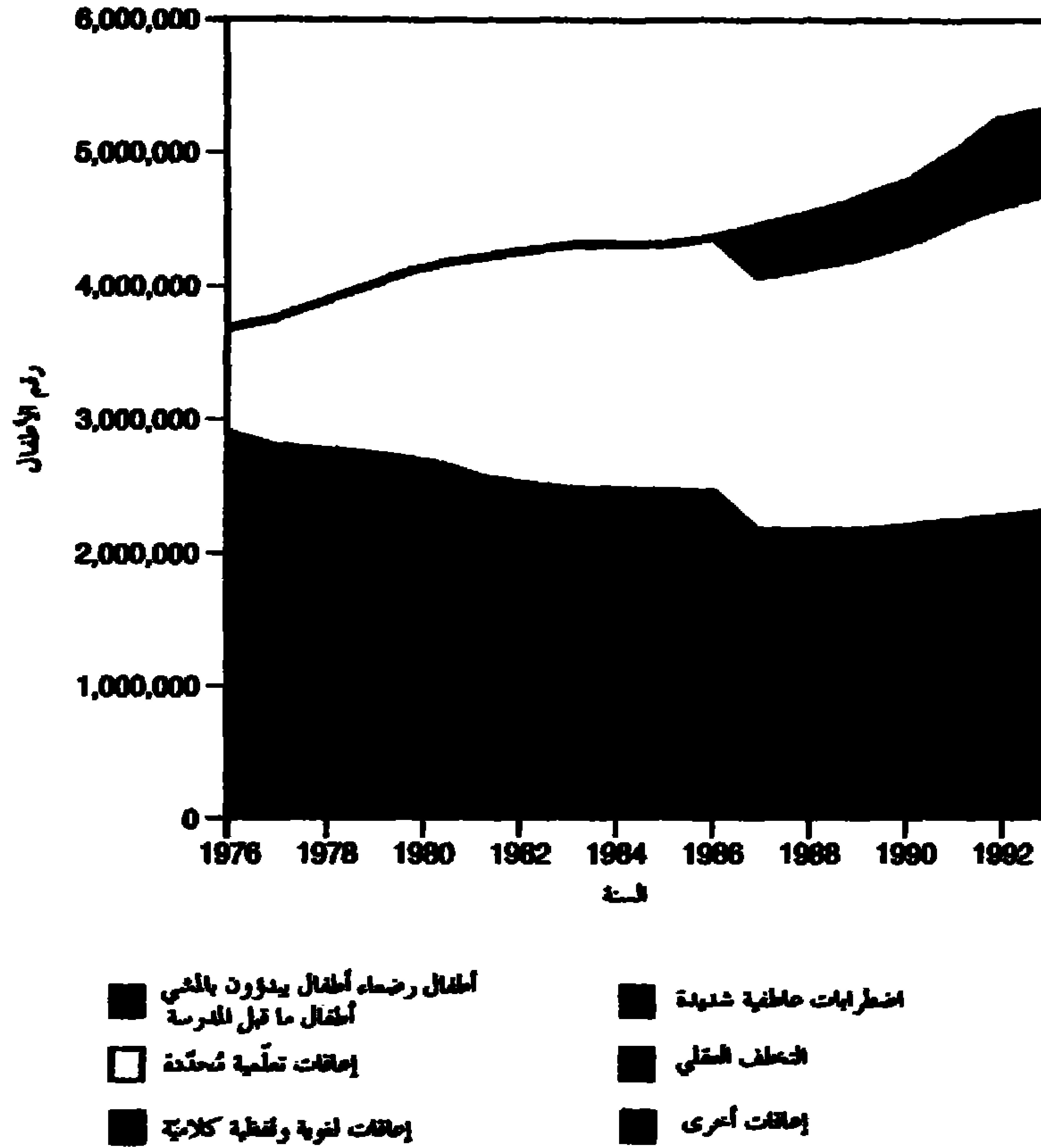
## وجهة نظر عامة

إن هذا الفصل سيتناول احتياجات الأطفال ذوي الصعوبات أو الإعاقات ومشكلاتهم؛ وطرائق التعرّف إليهم، والأفكار حول البرامج التي تستوعب احتياجاتهم وتهتم بهم.

## احتياجات الطلبة الموهوبين ذوي الإعاقات

إن التقارير الصادرة من مكتب برامج التربية الخاصة: Office of Special Education Programs (OSEP 1995-1994) أشارت إلى وجود 5,3 ملايين من الأطفال المسجّلين في برامج – التربية الخاصة – في أثناء العام الدراسي (1993-1994). وقد ازداد العدد بمعدل سنوي هو: 1,6 مليون منذ العام: 1976-1977 كما ذكر تقرير مكتب برامج التربية الخاصة. وإن أعلى النسب زيادةً بين الأطفال هم ذوو الصعوبات التعليمية المحدّدة: Specific Learning Disabilities (SLD) من الطفولة حتى السن 21 سنة؛ انظر الشكل (15-1): وإن عدد الأطفال في المستويات والنوعيات الأخرى متدنٍ وإن تصنيف الطلبة الذين هم في إطار (الصعوبات التعلمية المحدّدة) يصل إلى 5% من جميع الطلبة؛ ذوي الأعمار 6-17 سنة؛ وقد سُجِّلوا في المدارس.

إن الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات والصعوبات هم أفراد لديهم قدرات متميّزة وإمكانات كامنة استثنائية، وقادرون على التحصيل والإنجاز العالي رغم إعاقاتهم في صعاب السمع أو الكلام والرؤية أو تشويه وجراحة في العظـــام والعضلات أو




**الشكل (15-1):** عدد الأطفال من 1-21 سنة في برامج التربية الخاصة، مستويات ونوعيات الصعوبات والإعاقات من: (1976, 1993).

جميع المعلومات المدونة على هذا المصور وردت من مكتب برامج التربية الخاصة – وتظهر عدد الأولاد الذين يتلقون خدمات تعليمية خاصة، وكذلك التغيرات في تصنيفاتهم مع الزمن – أن النقص بين عامي 1986-1987 يتعلق بكل الفئات ما عدا الذين هم ما قبل المدرسة، لأنهم حتى ما قبل عام 1987 كانوا مع من هم أصغر سناً، ممن يحصلون على خدمات تعليمية خاصة، يُحسبون مع الفئات (الأفراد) إلا أنه تم فرزهم في قائمة منفصلة.

- منذ عام 1976-1977 ارتفع عدد الطلاب الذين يحصلون على خدمات بمقدار 1.6 مليون أي 45% تقريباً.
- إن الزيادة في عدد هؤلاء يعود بالكامل إلى زيادة عدد الأولاد المصنفين من الذين لديهم إعاقات وصعوبات تربوية.

المصادر: من 1976-1989: إحصاءات مركز التربية القومي. 120 سنة من التربية الأمريكية: صورة إحصائية، T.D.، ed. Synder واشنطن .DC. NCES. كانون الثاني 1993 – صفحة 44 – القائمة 1990:12-1991. الإحصاءات التربوية القومية. أوضاع التربية، واشنطن .DC: NCES 1994، صفحة 301، قائمة 1-45 (وتشمل أعمار الأولاد من صفر إلى 5) 1992. مكتب البرامج التربوية الخاصة، سنّ قانون "تربية المعوقين" – وتقرير سنوي إلى الكونغرس – واشنطن .DC: U.S إدارة التربية 1994، صفحة 9 قائمة 1.4 صفحة 41، قائمة 2.5 صفحة 52 شكل 2.1: 1993، مكتب برامج التعليم الخاص – سنّ قانون تربية المعوقين. تقرير السابع عشر إلى الكونغرس واشنطن :U.S. DC إدارة التربية القومية نوفمبر 1995 قائمة AA14 – قائمة AA1 (من 0 إلى 5).

الخلل العاطفي أو الصعوبات التعلّمية، ومشكلات صحيّة أخرى؛ سواء كانت تلك الصعوبات والإعاقات قائمة منفردةً بذاتها أم مرتبطة مع إعاقات أُخرى. (الكونغرس الأمريكي 1975 ييشوك، ولوبارت 1993 U.S. Congress, Yewchuck and) (Lupart وفي العام 1975 أضافت السلطات الفيدرالية الأمريكية – التخلف العقلي إلى تعريف الإعاقات والصعوبات؛ والذي من شأنه أن يحجب معظم أشكال الموهوبية ويشكل حاجزاً مظلماً تقبع وراءه المواهب. وبغضّ النظر، عن الاعتبارات السابقة كافة؛ فإن برامج الموهوبين ذوي الإعاقات أو الصعوبات – نادرة قليلة – رغم أن الهيئات والوكالات المحليّة والفيدرالية التي

تقوم بالتمويل من قبلها وهي تحدد أولئك الطلاب الذين يشملهم البرنامج ، حين بدأ المربّيان: (آيزين بيرغ، وإيب شتاين Eisenberg and Epstein 1981) في مشروعهما لم يجدا في مدينة نيويورك كلها؛ برنامجاً واحداً للموهوبين ذوي الحاجات الخاصة.

وقد نصّت – التشريعات القانونية – أن على الدولة واجب الاهتمام بالأطفال ذوي الصعاب والإعاقات وقد أشار المربيان: (شنور، وستيفانيش Schnur and Stefanich 1979) إلى أن الطفل الموهوب العاجز يُحذف ويُستبعَد من (الصفوف الخاصة، الأستاذ القارئ، الخدمات النفسية، برامج التربية الفردية)؛ إذا كان الطالب يقوم بأداء عادي ومقبول في الصفوف – العادية –. وهذا قد يعني: أن الطفل الموهوب عقلياً والذي يكون أداؤه في مستوى تقديره، وتحصيله، وإنجازه مكبوت ومقموع بسبب إعاقته؛ فإنه ليس بالضرورة أن تقدّم خدَمات خاصة له لأن أداءه وتحصيله يتساوى مع أولئك العاديين في صف عادي؛ من الرفاق والأقران. إن الخدمات الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة؛ تخضع لتقييم فردي لكل طالب على حدة؛ ولمنهج فردي من حيث إعداد برنامج تعليمي؛ لتساعد الطالب لمعالجة وتصحيح نقاط ضعفه؛ وهذا يمثل تعويضاً للطالب عن حالة عجزه وقُصوره، وتُحقّق تنميةً لمواهبه كفرد له خصوصيّاته؛ وتُحقّق له الانتباه الاهتمام بطاقاته، والتي افتقدها لوجود إعاقته وعجزه.

وقد أشار المربي (بيرلي Bireley 1991) أن الأطفال المصابين بإعاقات حوادث في السمع أو البصر أو صعوبات وراثية أخرى؛ فإن هناك مُتخصّصين ومُتدرّبين للتعامل مع تلك الإعاقات وأصحابها من الأطفال. وإن خبراتهم مع الموهوبين، دفعَتهم للتركيز حول – الإعاقة – مما يحجب أنظارهم عن المواهب الإيجابية للطلاب.

وقد وجد مجموعة من المربين في دراستهم؛ أمثال: (فوكس 1989؛ هيوارد، أورلينسكي 1992، يشوك 1993 Fox, Heward, Orlansky) أنه: كلما اشتدت درجة الإعاقة عند الطفل أو الطالب، اشتد الرفض الاجتماعي له.

وقد وجد المربيان: (باوم، وأوين Baum and Owen 1988) أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلّمية: (LD) Learning Disabilities يعانون أيضاً من سرعة انقطاع الانتباه، وأن أولئك الطلاب يشعرون أنهم أقل فاعليّة من غيرهم في الأداء المدرسي؛ بالمقارنة مع الطلاب الموهوبين الآخرين؛ وكذلك مع الطلبة ذوي الصعوبات التعلّميّة الذين يقعون على خط الوسط. وتوصل المربّيان: (فيزبي، ويشوك Vespi 1992) في دراستهما إلى أن الأطفال والطلبة ذوي الصعاب التعلّمية لديهم احترام وتقدير جيد للذات بالرغم من صعوباتهم التعلّمية. وأن الأطفال كانوا حريصين على الحديث عن مواهبهم ونقاط القوة عندهم. وقد شهدَ بذلك الآباء والأساتذة بأن هؤلاء الطلبة لديهم مفهوماً إيجابياً للذات. وعلى أية حال؛ فقد عبّر هؤلاء الطلبة بقولهم: أن المهمات الدراسيّة هي سهلة بالنسبة لهم، ولكنهم غير مُستعدّين للنشاطات – الخاصة تحديداً بالصعوبات التعلّميّة – مثل: المهارات اللغوية. وإنّ حالة الإحباط، والتوتر، والخوف من الفشل قادتْ هؤلاء الطلبة إلى موقف – دفاعي –.

وقد ذكّرنا المربي: – سويسن Swesson 1994) أن التعرّف إلى – الإعاقة أو الصعوبة – تقود الأساتذة فوراً إلى خفض التوقّعات عند الطالب على الرغم من مواهبه أو موهوبيّة. وأن رد فعل الطلاب لتلك التوقّعات – المتدنيّة بهم – هو شعور صادق بعدم الارتياح مما يجعل الحالة أكثر سوءاً. ويذكرنا المربي (بيرلي) أن الأهداف العالية للموهوبين تصبح أكثر احتمالاً أن تدفعهم إلى حالة الإحباط لوجود – الإعاقة – التي يشعرون أنها الحاجز والسبّب.

ويؤكد المربي (كراوس Krauss 1990) أن التشريعات الإصلاحيّة للعام 1986 قررت الاهتمام بالأطفال المعوقين من خلال

القانون:[1] P.L. 457-99 ليس فقط توسيع الخدمات للأطفال من 3-5 سنوات ولكن توسّعت لتشمَلَ مساعدة الولايات الأمريكية على تطبيق الخدمات للمعوقين من الأطفال الرضعاء والبادئين بخطوات المشي (كراوس 1990). ولأول مرّة، فإن مُتسلّم الخدمات تمّ تعريفه أنه: العائلة إضافة للطفل، وخطة التفريد الخدماتـي العائلي: (IFSP) Individualized Family Service Plan باعتبارها – إجراءً مطلوباً ولازماً –. ويعتقد المربيان: (ييل وإزبين Yell and Espin 1990) أن الكونغرس الأمريكي قد أقرّ قانون حماية الأطفال المعوقين؛ P.L.372-99 1986 (HCPA) كاستجابة لقرار قضائي والذي يبدو أنه قطعَ الطريق على أولياء الأمور ليعارضوا ويناقشوا قرارات المدرسة. وإن هذا القانون يعطي للآباء الحق القانوني لإقامة دعوى قضائية حين يشعرون أن أولادهم لا يتلقون التعليم والتربية اللائقة، والمناسبة لهم. وفي مواقف مناسبة أخرى؛ يُتيح القانون للأهل استرداد الأقسام أو رسوم المصاريف؛ بما في ذلك ما يدفعونه في بعض الحالات في الدعاوى القضائية حفظاً على حقوقهم المالية عند اعتراضاهم.

وهكذا يبدو بشكل دراماتيكي حرمان شريحة كبيرة من السكان بوجود خدمات – أقل من المطلوب لها – ولديها طاقات كامنة، للنمو الشخصي، والتحصيل والإنجاز الذي يمكن أن يقدم للمجتمع عطاءً رفيع المستوى ونوعياً بكل المعايير. وبين أولئك الموهوبين المتفوّقين المعوقين شخصيات بارزة من قائمة كارنيس، شويدَل ولويس Karnes 1983 Shwedel and Lewis مثل: (لوديغ فان بيتهوفن، توماس إديسون، هيلين كيلَر، فان كوخ وروزفلت، وموسيقيّون، مُعاصرون مثل: جورج شيرينغ، جوسي فيليسيانو، ستيفووندر، ريي تشارلز وكلّهم مكفوفون؛ وعازف الكمان الشهير ايتزاك بيرلمان وهو مَشلول بمرض مُعد، وشخصية هوليود اللامعة: جاك بار، الذي يتلجج بالكلام ويُتهته مُتلعثماً؛ وهو على شاشات التلفاز كنجم لامع. وهذه الأسماء الأصلية للموهوبين – المعاقين: L.V. Beethoven, Thomas Edison, Helen Keller, Van Gogh, F.D. Roosevelt أما الموسيقيون المعاصرون فهم: George Shearing, José Feliciano, Stevie Wonder, Ray Charles, Itzhak Perlman, Jack Paar) وعلى العكس من الموهوبين المعوقين الآخرين، فإن هذه الأسماء المتميِّزة المُعوقة؛ ظهرت للملأ من خلال المواهب لا من خلال العجز والإعاقات.

وباختصار؛ فإن الأطفال الموهوبين من ذوي الحاجات الخاصة واصلوا مسيرتهم وحولهم تجاهُلٌ من الآخرين؛ وهناك غياب ونقص للبرامج الخاصة بهم، وإن مشاكلهم غالباً ما تكون مُندمجة مع مشكلات اجتماعية أخرى؛ وبها نوع من تدنّي الشعور بقيمة الذات والمصداقيّة الشخصية.

## التعرّف إلى الموهوبين المعوقين

إن التعرّف إلى الموهوبين – المعوقين هو أمر صعب بشكل غير اعتيادي. وإن المشكلة الرئيسية أن مواهب أولئك المتفوّقين عادةً تبقى – غير مرئية – للمعلمين وأحياناً لأولياء الأمور. وقد وصف المربيان: (آيزين بيرغ، وإيب شتاين Eisenberg and Epstein 1981) برنامجهم للطلبة الموهوبين – المعوقين لترشيح وتزكية الطلبة المتفوقين للبرنامج الذي تمّ تصميمه لمدينة نيويورك وللمعاقين الموهوبين بها؛ والذي كان يُنتظر أن يخدم: 60,000 من الطلبة؛ *ولكن لم يُرشّح للبرنامج طالب واحد.*

وثمّة مشكلة أخرى هي أن – الإعاقة – نفسها تحجب التعبير: مواهب خاصة وموهوبية وتفوّق. مثال: فقدان السمع؛

---

[1] استبدل وأصبح "قانون تربية الأفراد المعوقين" عام 1990.

الصَّمم –، فُقدان الرؤيا – العَمى والمكفوفيّة –، والصعوبات التعلمية الأخرى تحمل التأثير لإحداث البطء في النمو وقد يُنتج هبوطاً خادعاً في معدل الذكاء. وإن الأطفال المكفوفين أو الصم بحكم العجز والإعاقة الحسيّة لديهم؛ فإنهم يميلون إلى وجود حدّة وتفوّق في التفكير الحسّي المادي والتي يُدعّم التفكير المجرد كجزء ضروري في اختبارات الذكاء. وإن الأطفال المصابين بالديسليكسيا (إعاقة القراءة وصعوبتها وصعوبة التهجية) فإنهم يعانون من الأجزاء اللفظية في اختبارات الذكاء. وبالرغم من أن المربي (ماركس Marx 1982) اقترحَ أن أولئك الأطفال لديهم مستوىً عالٍ من الموهبة الطبيعية في القدرة المكانية. وثمة إعاقاتٌ وصعوباتٌ أخرى مثل: الاضطراب العاطفي؛ سوء التكيف الاجتماعي؛ اضطرابات صحيّة أو عظمية أو عضلية؛ أو إعاقات لغوية ولفظية؛ وكلها تقف حواجز في وجه الطالب تمنعه من الحصول على معدّلٍ لائقٍ في اختبارات الذكاء.

وفي بعض الحالات؛ تعتبر اختبارات الذكاء الأداة الشائعة الرئيسية والمُستعملة للتعرّف علىَ الأطفال المتفوّقين والموهوبين؛ وقد يضاف – المعاقون – لاكتشاف الموهوبية والمواهب عند الأطفال العاجزين.

وهناك مثال دراماتيكي أغفَلَ الطلبة الموهوبين الذين لديهم صعوبات أو إعاقات؛ وجاء المثال من مسحين دراسيين في ولاية تكساس: (بودو Boodoo 1989) ومن أصل 180 إجابة على الدراسة المسحيّة من قبل مراكز للتربية الخاصة، تبيّن أن 91% بعدم وجود أطفال موهوبين من ذوي الصعوبات أو الإعاقات، وكان هناك 143 إجابة من برامج للموهوبين، و77% من الإجابات وفي مسحٍ دراسي متأخر شارك فيه 388 من المنسّقين في تكساس تبين أن 75 منطقة تعليمية قد أجرَتْ فرزاً انتقائياً للمعوقين حصراً من موهوبين متفوّقين بهدف تنظيم برامج للموهوبين، (تالينت، رونيلز، وسيغلر Tallent, Runnels and Sigler 1995) وإن هذه المناطق التعليمية اتجهت إلى واحد من اتجاهين: – تعديل أسلوب الفرز الانتقائي للمعوقين بين الموهوبين – أو: التعرّف إلى أكثر من 5% من طلابهم لإدخالهم وضمهم في البرامج. وإن المناطق التعليمية تمكنت فقط من التعرف إلى 1-5% من الطلاب الموهوبين. وإن التعديلات التي قام بها المسؤولون في المناطق التعليمية، للتعرف إلى الموهوبين ذوي الإعاقات تبرز واضحة في الجدول: (15-1):

**الجدول (15-1): التعديلات في عملية الانتقاء لبرنامج الموهوبين**

| *التعديل* | *رقم المناطق التعليمية* |
|---|---|
| أشكال بديلة للاختبارات أو اختبارات مختلفة بديلة | 13 |
| انتقاء مفتوح | 8 |
| التنازل عن بعض المعايير | 6 |
| معايير متعددة | 6 |
| إنتاج محفظة أوراق وزارة | 5 |
| اختبارات غير لفظيّة | 4 |
| توصيات الأستاذ | 4 |
| المقابلات | 2 |
| دراسة الحالات | 2 |
| مكانة التناسب والأجزاء في البرنامج | 2 |
| تعديل في تطبيقات الاختبارات | 2 |
| البحث عن نقاط القوة | 1 |
| عدم وجود تقديرات أو علامات | 1* |

* مكانة انتقاء الموهوبين – المعوقين لبرامج الموهوبين: تأليف وإعداد: تالينت، رونيلز، وسيغلر: مجلة روي بير رفيو: 17 (4) مايو/حزيران 1995.

وقد اكتشف المربي (ماينير Minner 1990) أن الأساتذة حين يدرسون خلفيات الأطفال بوصفٍ قصير فإنهم يُخفقون في التعرّف تماماً إلى الطلبة ذوي الصعاب التعلّمية من أجل إعداد البرامج لهم.

وكمثال لحالة أحد التلاميذ الذين اتصفوا بعجز وإعاقة كنتيجة للاتكالية على الآخرين، والتدني في التحصيل الدراسي والإنجاز؛ مما ترك تأثيراً في حجب الموهوبيّة عند التلميذ كيفين Kevin:

*"كيفين تلميذ في التاسعة من العمر، وفي الصف الرابع؛ وهو من المكفوفين، وكان جميل الشكل وصغير الحجم بالنسبة لعُمره الزّمني. وإن إعاقتهُ ومظهره الفَتيّ دعا الكبار للعناية به. والاهتمام به إلى حدود مُتطرّفة. وفي تقييم حالته الأوّلية في اختبار ويكسلر للأطفال؛ نال 109 درجات في الاختبار اللفظي، وأوصى المربون أن يُعيد – الصف الرابع – وبعد سنة من التقييم المبدئي له، وبعد أنماط الاتكالية في سلوكه قد بدأت بالتغيّر، وفجوات المهارات قد تمّ تحسينها خاصة وأستاذ مُتجوّل؛ أُعيد اختبار ذكائه بواسطة مُتخصص غير مُتحيّز لا يعلم شيئاً عن برنامجه العلاجي؛ فكانت درجة ذكائه 141. وهكذا بدا أمام الآخرين أنه تلميذ ذكي جداً، ولكن سلوكه الاتكالي وتحصيله المتدنّي المرتبط بكونه تلميذاً مكفوفاً أثر تأثيراً هاماً في تدني النتائج لقدراته ولعدم الإمكانية المبدئية في التعرف على موهوبيّته"*.

إن اختبار ويكسلر للذكاء ومقاييسه تستعمل بشكلٍ مُتكرّر اختبارات ذكاء فرعيّة وتُستعمل أشكالها المُعدّلة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وقد اقترح المربي: براون Brown 1984) أن الاختبارات الإضافية الفرعية والتي صُمّمت خصّيصاً بمعايير موجّهة للمعوقين والعاجزين؛ يمكن أن تكون الأنسب والأصلحْ لمثل هؤلاء الطلبة. وهناك أمثلة لأدوات تُحقّق الغرض نفسه وهي: – اختبار نيبراسكا لاستعدادات التعلّم، (هيسكي Hiskey 1966): ويستعمل مع – الأطفال الصمّ – وذوي الإعاقة السمعية؛ – *مقياس آرثر الدّولي للتكّيف: Arthur Adaptation of the Leiter International Performance Scale* (آرثر Arthur 1950) لذوي الصعوبات السمعية، واللغوية، واللفظيّة، اختبار الاستعدادات للتعلم عند المكفوفين نيولاند Newland 1960) – الاختبار الرسمي الوصفي للذكاء (فرينش French 1964) ويصلح للأطفال المعوقين حركيّاً. وهناك اختبارات أخرى تصلح لنوعيات الإعاقات الأخرى قد وصَفها (باومان، وكروبف Bauman and Kropf 1979) وكذلك مُربّون آخرون أمثال: (سالتر، وتوزير، 1971، سوليفان، وفيرنون Salter, Tozier, Sullivan and Vernon 1979). وجدير بالذكر أن الاختبارات الخاصة بالمعوقين تعود إلى الستينيات؛ والسبعينيات، وتعديلها يكاد يكون نادراً.

وقد ذكر (كارنيس Karnes 1979) أن التعرّف إلى الموهوبين المعاقين من خلال الملاحظة أكثر صعوبة من العاديين ويتطلّب ملاحظة طويلة لخلفياتهم السابقة. ويسعى لإقامة تدريب وورشات عمل للأساتذة المتعاملين مع الموهوبين ذوي الإعاقات؛ والتي تركز حول خصائص وسمات الموهوبيّة؛ والتعرّف إلى المتفوقين الموهوبين من الأطفال، وهذا يساعد الأساتذة على التعرف إليهم إلى ترشيحهم وتزكيتهم للبرامج المناسبة الخاصة بهم. إن الأساتذة المتعاملين والمدرّبين للعمل مع الموهوبين ذوي الإعاقات نادراً ما يتمتعون بخبرة وتدريب في ميدان محدد خاص بالموهوبين والمواهب. وقد لاحظ المربيان: ــ آيزين بيرغ، وإيب شتاين 1981) في بحثهما أن الأساتذة العاملين مع الموهوبين – المعوقين يرشّحون الطلبة المطيعين للبرنامج ويُغفلون النشيطين ذوي الحرَكة والطاقة؛ واستنتج المربيان ضرورة إرشاد الأساتذة وإعطائهم الاتجاه الصحيح.

وفي سياق ملاحظة الموهوبين – المعوقين؛ يجب على المُلاحظة التركيز على السمات والخصائص التي تمّ استعراضها في الفصل الثاني من هذا الكتاب بجانب سمات إضافية أخرى. وقد وصف (آيزين بيرغ، وإيب شتاين) الأطفال الخاضعين لدراستهما من الموهوبين – المعوقين بما يأتي: – إن أولئك الطلبة يفهمون بسرعة؛ ويسألون أسئلة، – يقتربون من مادة

الرياضيات، ولكن مشكلة انقطاع وتشتّت الانتباه بسرعة لديهم لافتة ومُلاحظة. إن سمة – انقطاع الانتباه بسرعة – والإحباط بسببهما. إن الضيق والإحباط هما مشاعر طبيعية ويوميّة عند الموهوبين – المعوقين، وليس مما يدعو للدهشة أن نلاحظ تشتت الانتباه وانقطاعه السريع لديهم؛ وهذا مؤشر لوجود سمة من سمات الموهوبين عندهم.

وإن أسلوب التعرّف إلى أولئك الطلاب كان ناجحاً على يد الباحثين: (آيزين بيرغ، وإيب شتاين 1981) مع نتائج اختبارات الذكاء، والتي تم حفظها في ملفات وتوثيق خاص. وقد استعملا مقاييس (رينـــزولّي Renzulli 1983) للتقييم. و لم يكتف الباحثان باستعمال أبعاد ومقاييس: (التعلم، الدافع، الإبداع، القيادة) وإنما أيضاً: مقاييس الفنون، والموسيقا، والدراما، ومقاييس الاتصالات والتواصل. وكما لاحظنا مما سبَق؛ وحين نقترب من استمارات الترشيح والتزكية المرسلة بالبريد لترشيح الطلاب للبرنامج؛ لا نجد أستاذاً واحداً قام بترشيح طالب من المتفوقين المعوقين بشكل عَفوي – تلقائي؛ للمشاركة في برنامج الباحثين: (آيزين بيرغ، وإيب شتاين). وبعد مراجعة مقاييس (رينـــزولّي) التقييمية المتدرجة؛ تصاعد الاهتمام بها عند كثيرين باتصالات هاتفيّة وليس بالإجابة الكتابية عن استمارات وأوراق. وبدأ بعض المنسّقين يقول: لقد جئت بتلميذ لكم. وبدأت مقاييس (رينـــزولّي) التقييم تؤدي دوراً هاماً للتدريب الداخلي في العمل للتعرّف – السريع – إلى الموهوبين المعُوقين.

وثمّة مؤشرات جيّدة للموهوبين تأتي من مقياس التعلم لنموذج (رينـــزولّي) ومن تلك المؤشرات للمقياس:

يتضمن المقياس مخزوناً ثريّاً من المعلومات، والموضوعات.

يحتوي المقياس استبصاراً سريعاً للعلاقات بين الأسباب والنتائج، والمحاولة لاكتشاف: كيف؟ ولماذا؟ وراء الظواهر والأشياء ويطرح تساؤلات مُثيرة تحريضيّة، ومُثيرة للرغبة في المعرفة والاستطلاع؛ وتحريك الحافز عند الأفراد ليتفاعلوا ويُشاركوا في الأعمال والمناقشات.

وإن المُلاحظ اليقظ المتحفّز، يرى أفضل ويتعلّم أكثر من خلال فيلم أو قصة أو شخصٍ آخر.

ونلاحظ – في مقياس الدافعيّة – والحافز ما يأتي:

يصبح الطالب مندمجاً بصدق بمشكلات وموضوعات ثابتة، ومثاراً على إنهاء عمل أو مُهمّة.

يُفضل الطالب العمل بصفة مُستقلة، ولا يحتاج إلا للقليل من الإرشاد من الأساتذة.

وقد وجد المربيان (آيزين بيرغ، وإيب شتاين) أن ترشيح الرفاق الأقران؛ أو ترشيح الطالب الذاتـــي لنفسه للبرنامج هو شيء – قيّم – أكثر من تزكية وترشيح الأستاذ. وأن الأقران الرفاق يعرفون من هو المتفوق والذكي والمُبدع وسريع البديهة والتعلم. وكثير من الطلبة – المعوقين رشحوا أنفسهم على أنهم متفوقون وموهوبون، وكان 9 من 10 على حق. وفي – حالة معيّنة – رشح طالبٌ نفسه للبرنامج؛ وبعد فترة قصيرة من – عدم قبوله – تمّ فحصُه وإخراجُه من صف التربية الخاصة.

وقد وصف مجموعة من المربين أمثال: (جونسون، كارنيس، وكار Johnson, Karnes, Carr 1997) قائمة التقييم المعيارية للآباء وللمعلمين والتي صُمّمت تحديداً للتعرّف على الموهوبين الفتيان المعوقين. وإن هذه القوائم ترتكز على: ستة مجالات تتوافق مع التعريف الفيدرالي لعام 1972 وخاصة بالآتي: (القدرة العقلية، الموهبة الأكاديمية المُحدّدة مع مقاييس في القراءة، والرياضيات والعلوم، والإبداع، والقيادة، والقدرة البصرية والفنون مع مقاييس خاصة بالفنون والموسيقا والقدرات الحركيّة). وإن نتائج قوائم الأساتذة والآباء تترابط وقد وُضعت بجداول في ملخص التعرّف على الموهوبين – المعُوقين. وإن القراءات الخاصة بالموهبة يتم اتخاذها من فرق تضم أولياء الأمور، والأساتذة، والإداريين والمساعدين. ومع الاقتداء بدراسات (رينـــزولّي) يفترض مُؤلفا هذا الكتاب أن داخل الصف المدرسي نسبة من الطلبة ذوي الإمكانية المتفوّقة تتراوح من 10-20%

وبنص كلمات المؤَلِّفَيْن: "جرى استخدام أسلوب بأبعاد واسعة للتأكيد أن الموهوبين المعُوقين لم يُغفلوا و لم يُهملوا".

ولكي نُساعد في التعرف إلى الموهوبين – المعُوقين فقد أوصى المربي: (ميكر Maker 1977) بالآتي: (1) إن الطلبة المعوقين يجب مقارنتهم بطلبة فيهم الإعاقات نفسها، (2) إن الخصائص والسمات التي تمكن الطفل – الطالب من التعويض عن إعاقته بشكل فعّال، يجب أن يُقيّم نوزن بشكل مُركّز؛ وكمثال لذلك: إذا كان الطالب مُصاباً بإعاقة في العظام أو العضلات؛ ولا يستطيع الكتابة فإن التعويض عن إعاقته من خلال القدرات اللفظية أو العقلية المعرفية؛ يجب أن ينال وزناً أكبر عند التقييم. وإذا كان الطالب لا يستطيع أن يتكلّم، فإن مواهبه الإبداعية، والفنيّة، والكتابية يجب أن تخضع للفحص والاختبار. وبالإضافة إلى النقطتين السابقتين، أضاف المربي: (سيلفرمان Silverman 1989) التوصيات الآتية: (1) علينا أن نسمح لأولئك الأطفال المعوقين المتفوّقين؛ بدخول برنامج الموهوبين وصفوفهم كضيوف وزائرين؛ ولو بشكل جزئي، لنكتشف قدراتهم وإمكانية حصولهم على إنجاز تحصيل عالٍ، (2) إعطاء وزن أكبر لأداء الطالب وتحصيله في الجوانب التي لم تتأثر بالإعاقة عنده، (3) نحذف من نتائج الاختبارات 10 نقاط لنأخذ بالاعتبار حالة الاكتئاب التي تحوط الطالب بسبب إعاقته.

أما ما يرتبط – بالإبداع – فإنّ مقياس (رينـــزولّي) الذي أشرنا إليه سابقاً هو أداة مُفيدة. وثمة مقاييس أخرى للإبداع ذات فائدة عملية مثل: برايد، ريم *PRIDE*, Rimm 1982، الموهوبية ريم *GIFT*, Rimm 1976، غيفي ديفيز، ريم *GIFFI*, Davis, Rimm 1980، استبيانات الإبداع؛ أصبحت ثابتة المصداقية والمشروعيّة للموهوبين المعوقين؛ ويجب أن تكون مُستعملة مع الطلبة الآخرين ذوي الصعوبات والإعاقات.

وقد أوصت المربيّة: (لا فرانس La France 1995) باستعمال اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي Torrance Tests of Creative Thinking وإن النموذج – B – لاختبار التعرف على الموهوبين – المعوقين، ارتكز على بحوث للتعرف إلى أولئك الطلاب من خلال تطبيقه على 90 طالباً. ومن خلال تطبيق أسلوب المقارنة بين الموهوبين؛ وبين ذوي الإعاقات والصعوبات، والمجموعات النظامية ذات الصعاب التعلمية – 30 طالباً لكل مجموعة – وقد توصلت المربية (لافرانس) إلى النتائج الآتية: – إن الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات عكسوا في سلوكهم روحاً إنسانيّة، وعاطفة، وثراءً في التخيّل، وقدرة عقلية معرفيّة. وهذا يفصلهم بسماتهم عن طلاب آخرين أقل منهم قدرةً وموهبة، إن الطلبة المصابين بشلل دماغي، والذين لا يستطيعون التواصل اللفظي مع غيرهم؛ ليس لديهم فرصة مُحتملة للتعرف إليها ليلتحقوا ببرنامج للموهوبين.

لكنّ المربي: (ويلارد هولت Willard Holt 1994) في دراسته الدراماتيكية يذكر الأساتذة والطلاب أن التلاميذ المصابين بمثل تلك الإعاقات الدماغية الشديدة لديهم فرصة للنجاح والفلاح في برنامج للموهوبين. فالتلميذة – جين – تمّ التعرف إليها كطفلة في السادسة من عمرها لتكون في برنامج الموهوبات. أما – بريْد – فقد تمّ اختيارُه ليشارك في بحث علمي؛ وكان عمره – 14 – سنة. وقد جُمعت بيانات الدراسات في خلال ثلاث سنوات. وقد استنتج الباحث أن أولئك الطلاب عكسوا في سلوكهم الخصائص؛ والسمات الآتية للموهوبيّة: قدرات أكاديمية مُتقدمة، معرفة واسعة وعريضة، سرعة في التعلّم والتذكر، شفافية وشعور إنساني مُتميّز، حب للاستطلاع، مقدرة في الاستبصار، قدر ملموس من النضج، رغبة في الاستقلالية، استخدام المهارات العقلية للتكيّف مع إعاقاتهم. وإن مقتطفات شعرية للتلميذة – جين – تُلخّص بشكل فعّال؛ كم من الخطير إهمال مواهب المعوقين الذين يعانون قصوراً أو عجزاً صعباً وإغفالها. فقالت تحت عنوان:

**البذور الضائعة – المفقودة**

الأشعار تعنـــي للآخرين كأنها أشجار رُمّان

وكأنّ أشعاري ليست لأحد..

الأيام تمضي لأنني بدأت أنسى كيف كنتُ أشعر

الأشعار لا تستطيع أن تسرق خيال أحد

وحين تتعفّن وتضيع على الأشجار

تشبه فاكهة لا يوجد من يقتطفها أو يستثمرها

## التعرّف إلى الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية

إن الأطفال الموهوبين – ذوي الصعوبات التعلمية – كغيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى، يتعرضون للإهمال من برامج الموهوبين والاختيار لها: (تالين رونيلز، وسيغلر Tallent Runnels and Sigler 1995) وقد يكوَن أداء أولئك الطلبة تحت مستوى صفّهم الدراسي؛ وقد يعكسون قصوراً وعجزاً في القدرة العقلية المعرفية، مثل: مشكلات في الذاكرة قصيرة الأمد أو طويلة؛ ضعف في العمليات الحسّية البصرية أو السمعيّة؛ أو مشكلات في الترابط البصري الحرَكي: (سوتر، وولف Suter and Wolf 1987) ومن الصعوبات الشائعة والعامة الصعوبات المكانية. وقد توصلت مجموعة من المربين في دراستهم؛ أمثال: (دانيالز 1983، هيديري، كوهن، هاوس هالتر 1979، ووايت مور Danniels 1980 Haday, Cohen, Houshalter, and Whitmore توصّلت إلى وجود مهارات معرفية عقلية عند الموهوبين المعوقين؛ وأنهم يتمتعون بقدرة على حل المشكلات والتفكير المجرّد؛ والمهارات اللفظية التواصليّة؛ ومما يعوق عملية التعرف إلى الموهوبين المعوقين وجود مشاكل سلوكية، ونظرة دونيّة للذات؛ ونزعة اتكالية واعتمادية على الآخرين؛ مما يمنع التعرف إلى المواهب وعلى نواحي العجز والقُصور.

وقد أشارت المربية (ريم 1995) أن الطلبة الذين يوصفون بأنهم – عاجزون تعلّمياً – هم اتكاليون ومن ذوي التحصيل المتدني. ونلاحظ في الجدول: (15-2) سمات فاصلة وفارقة بين الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، وآخرين من ذوي التحصيل المُتدني. وإن الفصل والتفريق بينهما ضروري ليفتح الطريق أمام العلاج لكل منهما على حدة.

وإن اختبارات – ويكسلر للأطفال WISC-R والمُعدّل الثالث: WISC-III غالباً ما تُستعمل للتعرف إلى الموهوبين الأطفال، ذوي الإعاقات والصعوبات التعلّمية. وإن الفُروق بين الاختبارات الفرعية؛ والتغيرات أو الاختلافات المتناقضة بين – الاختبار اللفظي والعملي – غالباً ما تشير وتستعمل للتعرف إلى ذوي الصعوبات التعلمية (لوتي 1977، كاوف مان 1976 ويز 1979 ,Lutey, Kaufman, Wees 1993) وإن معدل الاختلافات للأداء اللفظي لاختبار ويكسلر للأطفال: 9,7 نقطة، فقد وجد مربّون آخرون أن المعدّل يصل إلى 18,6 نقطة للطلبة المتفوقين ذوي الصعوبات التعلمية، (شيف، كوفمان Schiff 1981) وتبين أن 87% من مجموعة الطلاب حصلوا على نتائج أعلى في الأداء اللفظي لاختبار الذكاء بالمقارنة بالأداء العملي؛ وفي البرنامج الكندي (ويز) ما عدا اثنين في المجموعة حصل الجميع على نتائج 20 نقطة أعلى.

وفي فحص لدراسة الحالات؛ تحول 17,000 من الأطفال إلى – عيادة القراءة Reading Clinic التابعة لجامعة تيمبل Temple University بين السنوات 1952, 1979 كانت النتيجة أن 322 منهم: 246 ذكوراً، و76 إناثاً من الموهوبين وذوي الصعوبات التعلمية. وظهرت اختلافات فارقة لافتة في الأداء اللفظي لاختبار الذكاء وصلت إلى 15 نقطة عند نصف عينة الموهوبين. أما في اختبارات: المتشابهات: التفكير المجرد والفهم العام وهي اختبارات فرعية؛ فكانت النتائج هي الأعلى بين أولئك الطلاب. بينما في اختبارات الأعداد والحساب فقد كانت أكثر انخفاضاً وتدنياً. وعلينا أن نلاحظ أن هذين الاختبارين

الفرعيين الأخيرين يتطلّبان تركيزاً ذهنياً وانتباهاً شديداً لا يجيد الأداء بهما معظم المصابين بصعوبات تعلّمية، (ساتلَر Satler 1982).

أما الجانب العاطفي والشعوري – الوجداني، فإن أحدنا يمكن أن يتصوّر الارتباك الذي يحدث بسبب قابلية التغيير في مهارات الطالب الموهوب وإمكاناته وأدائه المدرسي، ولأن صعوبات التعلم قد تكون – غير مرئيّة –. ومع ذلك، فقد يتمكن الطالب من فهم مشكلتـــه؛ والسبب وراءها؛ وقد يشعر بالخجل أو العار أو الذنب، (روزنرRosner 1985 ).

**الجدول (15-2): طرائق للتمييز بين: الاتكالية والإعاقة أو العجز**

| | *الاتكالية أو التحصيل المتدني* | *الإعاقة أو الصعوبة التعلمية* |
|---|---|---|
| .1 | الطفل يسأل باستمرار عن التوضيح رغم الاختلافات في المواد | الطفل يسأل عن التوضيح في مواد مُحدّدة وذات صعوبة. |
| .2 | الطفل يسأل باستمرار عن التوضيح للدروس بغضّ النظر عن الأسلوب المستعمل؛ سواء أكان بصرياً أم سمعياً. | الطفل يسأل عن توضيح الدروس فقط حين يُعطى أسلوباً واحداً؛ سمعياً أو بصرياً وليس الاثنين. |
| .3 | أسئلة الطفل ليس هدفها مواد مُحددة وإنما الحصول على انتباه الكبار له واهتمامهم به. | أسئلة الطفل محصورة بمواد دراسية مُحددة، وعند شرح الأسئلة يعمل الطفل دراسياً بشكل فعّال. |
| .4 | الطفل غير منتظم دراسياً وبطيء، ويصبح فعّالاً حين يقدم له الحافز كدافع له ومكافأة تشجيعيّة. | التشويش والبطء الدراسي وعدم التنظيم يستمر رغم مكافأة الطفل وتشجيعه. |
| .5 | الطفل يعمل فقط دراسياً حين يكون بجانبه شخص كبير في المدرسة أو في البيت. | الطفل يعمل بشكل مُستقل بمجرد أن يتم شرح العملية الدراسية له بوضوح. |
| .6 | التعلم التفريدي للطفل كفرد يشير إلى قدراته في التعلم ومواد الدراسة. وإن الاختبارات الفردية تتحسن بتشجيع الفاحص المقاييس الجماعية لا تشير للقدرات والمهارات الجيّدة. | المقاييس الفردية، والجماعية، تشير إلى غياب المهارات والقدرات، وتشجيع الفاحص للطالب ليس لها تأثير محدد على نتائج الاختبارات. |
| .7 | الطفل يعكس مستوىً متدنياً لغوياً ونفسياً، على شكل دموع ويأس، والطالب يكتب باستمرار حين يُعرض الدرس، اهتمام الأساتذة والكبار يخفف الأعراض. | الطفل يعكس مستوى متدنياً لغوياً، وفي المهمات الدراسية وفي مجالات محددة للإعاقة ولكنه يقبل التحدّي في نقاط القوة لديه. |
| .8 | الآباء يصرخون، ويشتكون وتتوجه نحوهم الاهتمامات والانتباه؛ ولديهم مزاج انفعالي، وشعور متدنٍ في البيت. | بالرغم من وجود أعراض مماثلة يراها الآباء في البيت، ويبدو الآباء مُشتّتين أكثر من كونهم منتظمين وخصوصاً في صراخهم وشكاواهم. |
| .9 | الطفل يتوجه نحو أحد أبويه بشعور ضعف الثقة، ومع بعض الأساتذة دون الآخر، ومع الأم أو الأستاذ الآخر يكون سلوك الطفل عادياً ومُستقلاً. | بالرغم من سلوك ضعف ثقة الطفل مع أحد الأبوين أو مع الأساتذة المهتمّين، فإن أداء الطفل ليس جيداً حتى حين يكون السلوك مقبولاً. |
| .10 | الطفل يتعلم حين تعطى له الدروس بطريقة فردية تفريدية بينه وبين مُعلم؛ ولن يتعلم بطريقة جماعية؛ حتى ولو قدمت الدروس بطرق متنوعة. | قد يتعلم الطفل بالأسلوب التفريدي الفردي ولكن هناك أيضاً إمكانية لتعلمه في مجموعة تأخذ بالاعتبار إعاقته ونواحي القصور والعجز عند الطفل. |

إن بعض الأولاد الذين هم معاقون فعلاً أصبحوا اتكاليين – والطريقة للتمييز بين المعوقين والاتكاليين هو تجاوب الولد مع الراشد – فإذا كان متجاوباً معه أمام مادة جديدة فيصبح عندئذ شديد الاتكالية سواء كانت الإعاقة موجودة أو غير موجودة.

المصدر: كتاب "لماذا ينال الطلاب والأطفال الأذكياء تقديرات مُتدنيّة؟" تأليف: (ريم)؛ شركة كراون للطباعة – نيويورك 1995.

وبالرغم من أن – اختبارات ويكسلر للأطفال – وتطبيقها تعتبر أداةً مُفيدة لاكتشاف الصعوبات التعلّمية، ولكنها أيضاً يمكن أن تَحجب وراءها الصعوبات. وقد أشار: (سيلفرمان Silverman 1989) إلى أننا في الوقت الذي نبذل فيه الجهد

بحماسة لتحديد معدلات قدرات الناس الآخرين، فإن المواهب والإعاقات يُلغي بعضها بعضاً؛ وتجعل الموهوبين – المعوقين يبدون وكأنهم عاديون في مستوى الوسط.

وقد اقترحت مجموعة من المربين أمثال: (فوكس وبرودي 1983، ميكَر ويوديل 1983، روزنير وسيمور Brody, 1983 Udall, Rosner and Seymour) أن يستعمل أسلوب مُتعدّد الجوانب وشُمولي للتعرّف إلى الموهوبين – المعوقين أو ذوي الصعوبات التعلّمية. وهذا الأسلوب متعدّد الجوانب يتضمّن، اختبارات ويكسلر للذكاء III الثالث المتطوّر؛ واختبارات التحصيل والإنجاز؛ تقارير الأستاذ، وأولياء الأمور؛ اختبارات الإبداع؛ والمقابلات مع الطفل أو الطالب.

وأخيراً؛ ومع التحدي المشابه للتعرّف على الموهوبين ذوي الصعوبات، وأطفال الأقليّات العرقيّة؛ مع استعمال نظام الحصص، مما يؤكد للتلاميذ ذوي الصعاب والإعاقات عدلاً في اختبارهم وتقييمهم في ضوء مواهبهم وكثير منهم يصلون ويدخلون البرامج الخاصة بالموهوبين. وما يزال موضوع التعرّف إلى الموهوبين – المعوقين موضوعاً صعباً، وسيستمر كذلك. وإن شفافية الموهوبين وحساسيتها، والرغبة في النظر للخصائص المرئية لأولئك الطلاب والأطفال كل ذلك سيساعد في اكتشاف الموهبة.

## المكوّنات النقدية أو الخطيرة لبرامج الموهوبين المعوقين

إن برمجة الموهوبين ذوي الصعوبات تختلف من حيث – النوع والمضمون والمدى – من مجموعة إلى مجموعة أخرى من أولئك الأطفال. فقد تحتوي على التسريع التعلّمي نفسه، أو الإثراء، أو تكوين المجموعات، أو الإجراءات الإرشادية، وجهة النظر نحو تنمية نقاط القوة للطفل أو الطالب نفسها؛ والوصول إلى تحصيل وإنجاز أعلى، وتطوير مستوى الإبداع أو المهارات العقلية الأخرى. وعلى أية حال؛ يجب أن يتضمّن البرنامج بعض المكوّنات والعناصر الخاصة التي ترتكز على احتياجات خاصة تتصل بحالة الإعاقة.

وبدلاً من التركيز أولاً على الإعاقة، وثانياً على المواهب؛ فإن البرنامج يجب أن يُركّز على اعتبار الطفل موهوباً أوّلاً وبجانب ذلك مساعدته في – احتياجات خاصة له – نظراً لإعاقته أو صعوباته. فالتركيز الأوّلي يتمحوَر حول الاعتراف والتسهيل لنقاط القوة عند التلميذ أو الطفل، والتركيز الثانوي يكون حول منع العجز أو الإعاقة من صَدّها للنمو وتعبير الطالب الإبداعي عن نفسه.

وبالرغم من أن – الإعاقات المختلفة – تخلق – صعوبات مُختلفة – فهناك – قلب وجوهر واحد – للصعاب كقاسم مُشترك؛ له شأنه الخطير لجميع الأطفال تقريباً، ذوي الصعوبات أو الإعاقات. وهؤلاء يُشكلون الأولوية في برامج الموهوبين المتضمّنة أطفال الإعاقات أو الصعوبات التعلّمية.

### التكيّف مع إعاقات الانتباه

*إن إعاقات الانتباه:* خلل في النشاط الزائد عن الحد (التطرّف الحرَكي)، التوتر الحركي اللا إرادي العصبي، نوعيات تشتت الانتباه. وتتجمع إعاقات الانتباه في – بؤرة مركزية واحدة – تشكل محاور التشخيص عليها للأطفال، سواء أكانوا موهوبين أم غير موهوبين: (ريم 1995). وإن تلك الإعاقات الخاصة بالانتباه تتصف عموماً بسِمة التشتت الذهني، وسرعة الانحراف في الانتباه؛ والتوتر العصبي، أو التشوش وعدم الانتظام، والحركة الزائدة عن الحدود من خلال التشخيص الأوّلي، وكلها تظهر السمات ولكن الأخير في المرحلة الثانية للتشخيص؛ راجع الجدول: (15-3) وبها السمات المستعملة لتشخيص صعوبات

الانتباه وإعاقاته ADHD: Attention Difficulties and Hyperactivity Diagnosis.

وبينما توجد محاولات للمعالجة المؤكدة، تؤكد الإحصائيات لأولياء الأمور أن الأدوية المؤثرة مثل: الريتالين، مناسبة لبعض الأطفال، ولكن من الخطورة بمكان أن يُدرك الأساتذة والآباء أن كل اختبارات إعاقات الانتباه ما تزال تخضع لُملاحظة. ولا يوجد حتى الآن اختبار بيولوجي أو طبي مطلق ونهائي لإعاقات الانتباه وصعوباته، واستنتج الأطباء والأساتذة وأولياء الأمور واستدلّوا بسبب بيولوجي لإعاقات الانتباه من خلال ملاحظات سلوك الأطفال دون وجود برهان علمي بيولوجي لتلك الإعاقات[2]. وقد قامت دراسات وأبحاث علمية كثيرة بحثاً عن أسباب إعاقات الانتباه، ومن التفسيرات وجود حالة خلل وعدم توازن في التفاعلات الكيميائية – العصبية للدماغ.

الجدول (15-3): سمات إعاقات الانتباه: الحركة المتطرفة الزائدة عن الحدود

*إعاقات الانتباه – الحركة الزائدة: النوع المتشتّت للانتباه*

آ : يفشل الطالب في الانتباه – الحركة الزائدة: النوع المتشتّت للانتباه.

ب : يعاني الطالب من صعوبة استمرارية الانتباه والمحافظة على التركيز في المهمّات ونشاطات الألعاب أو الأدوار.

ج : يبدو الطالب غير مُصغٍ حين يتكلم معهُ الآخرون مُباشرةً.

د : لا يتبع التوجيهات أو الإرشادات، ويفشل في استكمال وظائفه وواجباته الدراسية؛ في بيئة الصف الدراسي أو المدرسة؛ ليس لمعاكسة سلوكية للأساتذة؛ وليس لعدم فهمه للإرشادات والتعليمات؛ وإنما لصفة وسمة في حالته.

هـ : يواجه الطالب صعوبة في تنظيم نشاطاته ومهماته.

و : الطالب يتجنب ويكره ويمتنع عن المشاركة والاندماج في مهمات وأنشطة تتطلب تركيزاً عقلياً ومُتابعة ومُثابرة: واجبات مدرسية أو واجبات دراسية ومنزلية.

ز : يفقد الأشياء والأدوات الضرورية لأداء مهماته وأعماله مثل: ألعاب، وظائف مدرسية، أقلام، كُتب، أدوات...

ح : يتوزّع انتباهُه وينحرف بعيداً بسبب أي مؤثر حسّي خارجي حوله.

ط : الطالب كثير النسيان للنشاطات اليومية.

*سمات النشاط الحركي الزائد عن الحد*

**سمات الحركة الزائدة**

آ : يتململ الطالب غالباً ويقلق من يديه، أو قدميه، ويتلوّى في مقعد الدراسة.

ب: يترك الطالب غالباً مقعده، وفي مواقف أخرى، وأحياناً يبقى في مقعده كما هو مُتوقّع.

ج : يركض الطالب غالباً ويصعد الدرج أو السُلّم بشكل مُتطرف وبشكل غير مناسب؛ وفي – مرحلة المراهقة – وحين يكون كبيراً ينحصر في مشاعر شخصية فردية وعدم ارتياح.

د : الطالب دوماً في – حالة تسرّع طائش – وكأنه مُسوق بمحرك يدفعه باستمرار.

هـ : الطالب يتكلم بسرعة غير اعتيادية.

**سمات الحركة المتوترة غير الاعتيادية**

و : الطالب يقذف بالإجابات بسرعة قبل أن يُستكمل السؤال أمامه.

ز : الطالب يعاني صعوبة من انتظار دوره.

ح : الطالب غالباً ما يُفسر ويُعلل سلوك الآخرين، ويتطفّل ويُقحم نفسه مع الآخرين وشؤونهم في المحادثات، والألعاب.

المصدر: دليل التشخيص والإحصاء للإعاقات العقلية؛ المجلد الرابع: واشنطن: دي، سي، المؤسسة الأمريكية للطب النفسي: (1994).

[2] نعم، أن العقاقير المنبهة لا سيما "الريتالين" تستعمل لتهدئة الأطفال ذوي النشاط الزائد – وثمة نظرية (فارلي 1986) تشير إلى أن مثل هذه العقاقير ترفع مستوى الانتباه العقلي الداخلي _كمنبه) إلى مستوى أكثر راحة، بحيث يخفف الحاجة إلى منبهات خارجية أخرى.

وحتى الخبراء لم يجدوا برهاناً نهائياً ثابتاً لذلك؛ ويبقى الرأي في حدود التخمين والاقتراح كتفسير وتعليل؛ (أنيستوبولوس، وبيركلي Anastopoulos and Barkley 1991) وقد أوضح المربي: (زاميت كين Zametkin 1991) بعد عقدين من الزمن، من بحوث متواصلة في المصادر البيولوجية لأسباب إعاقات الانتباه؛ أن النتائج مُحبطة؛ وأضافَ قائلاً: - سيمضي وقت طويل قبل أن ينجح العلماء في تحديد أسباب إعاقات الانتباه، - إن ثمة مؤشرات ترى وجود تفاعل بين مُتغيرات ثلاثة: بيولوجية، ونفسية، واجتماعية قد تكون فيها أسباب مُتعددة الجوانب. أما الباحث (بريغين Breggin 1991) فقد أكّد أنّ دواء (الريتالين Ritalin) وغيره من المنبّهات كعلاج لحالة عدم التوازن في التفاعلات البايوكيميائية الدماغية هو رأي غير صحيح لاعتبارين: الأول: لم يثبت علمياً وجود - عدم توازن كيميائي - عند أولئك الأطفال والطلبة. الثاني: إن (الريتالين) له نفس التأثير المقبول نفسه في الطلبة والأطفال العاديين بغضّ النظر عن تشخيص السلوك. (أنيستوبولوس، وبيركلي 1991).

وإن دواء (الريتالين) استعمل أكثر من اللزوم وتمّ سوء تطبيقه واستعماله؛ (سيفَر، وكريغَر Safer and Krager 1988)، وبشكلٍ لافت للنظر؛ ذكرت معلّمة في فلوريد أن نصف طالباتها كُنّ يستخدمنَ دواء (الريتالين) لإعاقات الانتباه: ADHD، (ريم 1991). وثمّة أستاذ، لطالب مُتحمس يبلغ عمره عشر سنوات ومعدل ذكائه اللافت للنظر 180 درجة؛ وهو معروف للمؤلف الأول لهذا الكتاب؛ أوصى المربون أن يوضع ذلك التلميذ النشيط على قائمة المستعملين لدواء (الريتالين)؛ ولكن حل المشكلة لذلك الطالب كان بوجود أستاذ جديد له؛ وفيما بعد - مدرسة خاصة - له تُحسن تقييم مواهبه وتقديرها.

وطالب آخر موهوب، جاء إلى عيادة المؤلف الثاني لهذا الكتاب يعكس مضاعفات جانبية وردود أفعال عديدة لاستعماله (الريتالين) مثل: الارتعاشات، والرّجفة. ومشكلات متواصلة في البيت والمدرسة، بعد ثلاث سنوات من المعالجات في أماكن أخرى. ومن المعلوم طبيّاً أن (الريتالين) له مُضاعفات جانبيّة؛ للكثير من الأطفال والطلاب مثل: فقدان الشهيّة للطعام، الرّجفة والارتعاشات، أرق النوم والقلق قبل النوم، غثَيان، وتقزّز وشعور بالمرض، أوجاع في المعدة، صُداع وأوجاع في الرأس، اكتئاب وشعور بالأسى والحزن، انسحاب من المجتمع وابتعاد عن الناس، عواطف مُتدنيّة مثبطة للعزائم، فقدان الحيوية والطاقة: (بريغين 1991). وصحيح أن (الريتالين) يهدّئ عدداً كبيراً من الأطفال؛ ويساعدهم في تركيز الانتباه ولكن في الوقت نفسه يجعلهم خاضعين ومُسالمين في الصفوف المدرسية.

ولا حاجة لنا إلى القول: أن الطلبة ذوي الإعاقات الخاصة بالانتباه يكون من الأفضل لهم أن يتعلموا كيف يؤدّون واجباتهم الدراسية والشخصية - دون الاعتماد على الأدوية -. وأن الكثير من الأعراض المرتبطة بإعاقات الانتباه يمكن ضبطها - بالأسلوب السلوكي - ويمكن استبعاد - الأدوية الطبّية - للكثير من أولئك الأطفال والطلبة. وبعضهم قد يحتاج لكلا الأسلوبين: الدّوائي والسلوكي ليتمكن من أداء مهماته المدرسية.

وإن الاهتمام المتنامي بإعاقات الانتباه سبّب مشكلة جدّية. فقد وصل التشخيص لها إلى درجة زائدة عن الحدود من قبل الأساتذة والمتخصّصين، وأولياء الأمور. وكثير ممن سبَق يرون في دواء (الريتالين) علاجاً سحرياً. ولكن المشكلة بالنسبة للموهوبين شديدة وفادحة. وقد ذكّرنا المربي: (ويب 1993) ببعض السمات المحدّدة للتعرف إلى الطلبة ذوي إعاقات الانتباه؛ والتي تتشابه مع الخصائص الآتية: - الأطفال ذوو الحس الشديد غير الاعتيادي والمتطرّف، - الأطفال ذوو الطاقات الهائلة، وأيضاً: تتشابه مع سمات ذوي الطاقات الإبداعية العالية؛ والتي تشير إليها سمات المعوقين انتباهياً، (كراموند Crammond 1994). راجع الجدول: (15-3) السابقة؛ وهذه قصّة دراماتيكية:

*"التلميذة - آنا - لديها سجل مدرسي تاريخي يُشير تشخيصياً إلى صعوبات تعلّمية؛ وتدنٍ تحصيلي إنجازي؛ ولديها*

*إعاقات في الانتباه وتحديداً حركة زائدة عن الحدود؛ ونوع من فقدان القدرة على الانباه؛ وفي المرحلة الأولى لدراستها الثانوية تمكنت من عكس عادات التحصيل المتدني وقلبها، ونجحت في التكيف مع قصورها في القراءة وكانت نقاط القوة عندها في الرياضيات، والقدرة المكانية؛ والحل الإبداعي للمشكلات؛ وتصميم قوي على التخرج في الجامعة للتخصّص في الهندسة؛ وكانت مهتمة بإعاقتها وصعوباتها؛ وحضور المحاضرات مع تركيز خاص على القراءة؛ ولكن أباها وجد أن استعمالها للدواء ( الريتالين) كان مُفيداً وفعّالاً لمشاكلها في صعوبات الانتباه. وثمّة أبحاث وفيرة وكافية تقترح أنّ إعاقات الانتباه ترتبط بأسباب – جينية وراثيّة –.*

*وبناءً على اقتراحات المربية (ريم) المؤلفة الثانية لهذا الكتاب؛ فقد وضعت التلميذة – آنا – على قائمة المستعملات للدواء (الريتالين) كتجربة ومُحاولة لفترة محدودة، حيث كانت في السنة الأولى للجامعة – قسم التخصص الهندسي – وهو برنامج صعب المنال، وحين وصلت إلى التاسعة عشرة من عمرها كانت جديرة وقادرة على استعمال الدواء، وملاحظة آثاره، وإن ملاحظاتها يجب أن تُعطي الكبار الذين يقترحون العلاج الدوائي، بعض الأفكار الهامة ليأخذوها بعين الاعتبار.*

*وجدت آنا، أن (الريتالين) مُساعد لها في التركيز الذهني على محاضراتها الجامعية، وعلى أية حال؛ فقد كانت في أثناء سنوات دراستها الهندسية؛ وتحديداً حلول المشكلات؛ قوية التركيز بعد استعمالها (الريتالين)، ولكنها، لم تستطع إنتاج أفكار إبداعيّة. وبكلماتها ذاتها: "الأفكار لم تأت"؛ – آنا – كانت تحتاج إلى مراقبة المقدار – الكمّي – للدواء وأن تستعمل أقل مما أوصاها به الطبيب. وكانت توصيات الطبيب الأولى: – كمية دواء محدودة – تجعل – آنا – تشعر كأنها تحلّق عالياً بعد شرب كثير من القهوة. وواصلت – آنا – استعمال (الريتالين) في أثناء المحاضرات، ولكنها امتنعت عن استعماله في مواقف الإبداع ومهمّاته".*

وفي حالة – اهتمام الآباء والمعلمين بالدواء – فإن بإمكانهم طلب ذلك؛ مع الاعتبار؛ أن (الريتالين) قد يُفيد في تركيز الذهن للطلبة في بعض أنواع التعلّم؛ ولكنه قد يكون عائقاً لإنتاج الأفكار. وإن الأطفال ليسوا على مستوىً كافٍ من النضج ليخبروا عن تلك العوائق الناتجة من استعمال الدواء. ولا يوجد كشوف تقييمية سلوكية لصعوبات الانتباه وإعاقاته؛ والتي تتضمّن ملاحظات للسلوك الإبداعي.

وإن المؤسسة القومية لاختصاصيّي المدارس النفسيين NASP 1991 في مؤتمرهم السنوي، اتخذوا موقفاً قوياً نحو معالجة الإعاقات الانتباهيّة وهذا بعض مُقتطفات منها:

**A.** إن المؤسسة القومية لاختصاصيي المدارس النفسيين؛ تعتقد أن إعاقات الانتباه ليست – حالة واحدة موحّدة – وأنها ليست مُشخّصة بمصداقيّة ثابتة؛ ومن الصعب جداً التفريق والتمييز بين صعوبات الانتباه، وبين النسّق العام أو المدى المزاجي والتذبذب المتغيّر في الانتباه والذي يشكل – قاسماً مُشتركاً عاماً – بين الطلاب كافةً؛ سريعي التأثر والتغيير.

**B.** إن المؤسسة القومية لاختصاصيي المدارس النفسيين، تعتقد أن – التدخل الفعّال لصالح الطلبة ذوي الإعاقات الانتباهية. يجب أن يُخاط ليلبسَ الاحتياجات الفردية ونقاط القوة للطالب، ولكل طالب. وللتلميذ ذي الإعاقات الانتباهيّة؛ فإن – التدخلات – لصالح التلميذ يجب أن تشتمل على ما يأتي: (مقتطفات من الأصل):

**1.** تعديلات في الصف الدراسي؛ لتسيير الانتباه؛ وإنتاج العمل، والتكيّف الاجتماعي.

**2.** أنظمة لقيادة السلوك وإدارته لخفض المشكلات وتحديداً في المواقع المتأثرة بإعاقات الانتباه مثل: المواقف غير المبنية على أسس ثابتة مُخطّطة، تدريس أو إرشادات لمجموعة كبيرة من التلاميذ، تحوّلات وتحويلات في المواقف والاتجاهات.

3. التشاور والاستشارات مع العائلات والأهل لتساعد قيادة السلوك وإدارته في البيت؛ وتسهّل سُبل التعاون بين البيت والمدرسة وتقوّي المشاركة بينهما.

C. تعتقد المؤسسة القومية لاختصاصيي المدارس النفسيين أن العلاج للمعوقين انتباهياً قد تكون دوائية طبيّة وقد – لا تكون – كأسلوب للتدخل. وحين يصبح الدواء هو الحل فإن المؤسسة القومية للاختصاصيين النفسيين في المدارس توصي بالآتي:

1. التدخل السلوكي، والدراسي، الإرشادي يجب أن يبدأ قبل التدخل الطبـــي – الدوائي.

2. البيانات السلوكية عن الطالب – الحالة – يجب أن تُجمع – قبل وأثناء المحاولات الدوائية – لتقييم الأرضية و – الخط القاعدي – وفاعليّة العلاج الدوائي، وتأثيره وإلخ...

3. تقييم التواصل والاتصالات بين المدرسة، والبيت؛ والأُطر الطبيّة؛ والتركيز على حلول المشكلات والتعاون.

وثمّة أساليب ناجحة، وبدائل في التعامل مع الموهوبين الذين شخّصوا حاضراً بأنهم من ذوي إعاقات الانتباه وهي: الاتّساق والتسلسل، تحديد المناسبة في التعامل؛ تحديث المناهج وتغييرها؛ التركيز على الاهتمامات الإيجابية والإنجاز (ريم 1995). وإن القليل من أولئك الطلبة؛ والأطفال؛ يحتاجون إلى العلاج الطبي – الدّوائي، بينما آخرون، من الممكن ببساطة أن يبرزوا ويتطوّروا. وثمّة كثيرون من أولئك الأطفال والتلاميذ ينقلون الإحباط إلى آبائهم وأساتذتهم حيث تبرز الدّموع والشعور بالذنب والخطأ. وليس هناك حل سهل للخروج من هذا التحدّي. وبينما يكون (الريتالين) مُفيداً لنسبة ضئيلة من الأطفال؛ فإن التداوي الزائد عن الحدود يعوق الاتجاه الإيجابي لأولئك الأطفال الموهوبين وطاقاتهم العالية رغم أن – الدواء – يستعمل اسم: الصحة العقلية لأولئك الطلبة؛ كتبرير للعلاج الطبي.

## خفض حدود العلاقات التواصلية وتجديداتها

إن عدداً لا يُحصى من الطلبة الجامعيين الموهوبين المعُوقين تعلّموا الطرق الفعّالة والمقبولة اجتماعياً للتعويض عن إعاقتهم وحالتهم. إن الطلبة المكفوفين يستعملون آلات التسجيل، ويدرسون مع طلاّب مُبصرين؛ وقد أقاموا استعدادات سهلة لأداء امتحانات شفهية، وإن الطلاب المُصابين بإعاقات بصرية شديدة سوف يتمتعون بأدوات يضعونها فوق رؤوسهم وصفحات ذات إعداد مغناطيسي مُتطوّر تفيد ككتب دراسيّة وجامعية بتمويل حكومي وهي شبيهة – بالديسكات الحاسوبيّة – لتسهيل التعلم للمكفوفين؛ وكذلك الطلبة الصم يُحضرون أستاذاً يجيد – لغة الإشارة بالأصابع واليد – لشرح مضمون الدرس والكلمات بحركة الإشارات في الصف. ويرون أمامهم بجانب الأستاذ المُحاضر؛ مسؤول التفسير بالإشارة؛ يوضح لهم مضمون الدرس. أما المعوقون عضلياً أو عظمياً أو حركياً فإنهم يستعملون في تحرّكهم عرَبات كهربائية مُتحركة نقّالة للانتقال من بناء إلى بناء؛ وإذا كان المعوقون حركياً لا يستطيعون أداءه في حدود إعاقاتهم. وإن واجب الأشخاص المعوقين جميعهم أن يقوموا بالتعويض عن إعاقاتهم بأحسن ما يمكن من خطوات مُستطاعة لسد الفراغ في قصورهم وعجزهم. وفي المدرسة؛ يجب أن يُدركوا، ويتحاوبوا، ويُعبّروا عن أنفسهم. وباختصار؛ على أولئك الموهوبين المعوقين من الطلبة أن يكونوا قادرين على – التواصل والعلاقات – مع الآخرين.

وإن على أساتذة الصفوف العادية، والخاصة، أن يساعدوا في التأكيد وتأمين تلك الوسائل التكنولوجية وللتدريب الخاص المُتاح؛ ليس فقط لإتاحة الفرصة أمام الموهوب المعُوق للأداء الطبيعي الفعّال، بل لتنمية مواهبه وطاقاته إلى أقصى الحدود الممكنة. وهناك قائمة قصيرة يمكن أن تتضمّن: كراسي أو عربات كهربائية مُتحركة؛ سمّاعات صوتيّة؛ قراءة بالشّفاه، لغة

الإشارة؛ تدريباً على طريقة بريل للمكفوفين، كُتباً دراسية بحروف بريل؛ أقراص مغناطيسية، مُسجلات كهربائية، آلات كاتبة بطريقة اللّمس؛ أيدياً وأطرافاً آلية واصطناعية تعويضية لأعضاء مفقودة؛ فراشي للرسم والألوان؛ ومسّاكات أو معلقات أقلام وأجهزة حواسيب (كومبيوترات).

وقد برهنت أجهزة الحواسيب على إمكانات واعدة لتوسيع مهارات التواصل للمعوقين الموهوبين. وتحسينها مثال: إن الأطفال ذوي الصعوبات التعلميّة بسبب مهارات ضعيفة في الكتابة اليدوية؛ يواصلون التعبير الكتابي المتدنّي إلى أن يتعلموا على الحاسوب عملية الكلمات المتابعة لاكتساب مهارة لا يجيدون استعمالها أو تطبيقها. وبذلك يؤدي الحاسوب لأولئك الطلاب فائدتين مزدوجتين: التعبير التلقائي الحر؛ والاستقلالية. وقد أشار المربي (كارنين Carnine 1989) إلى أن – التكنولوجيا – تستطيع تحرير المدرسين من أسلوب – التعليم التلقيني – والذي من شأنه يخفض الفروقات في الأداء بين الأداء عند الطلبة العاديين وبين أداء الطلبة الموهوبين – المعُوقين. وقد استخدم (كارنين) أقراصاً مرنة للفيديو، والحاسوب، ليساعد المعوقين الموهوبين على أن يتعلموا: (علوم الأرض، الكيمياء، الصحة، الكسور الرياضية، المهارات العقلية، المفردات). أمّا (غليزون، كارنين، بوريرو Gleason, Boriero 1990) فقد قارنوا بين تعلم الطلاب المعوقين التحليل من أستاذ خبير مع التعلم من خلال برامج الكومبيوتر – الحاسوب –، وإن التغير – القبلي/البعدي – مع الأستاذ كان من: 51-93% بالمقارنة مع مجموعة الطلبة المتعلمين من الكومبيوتر الذي كان 49-91%.

ومثال آخر لفوائد التعلم بالحاسوب؛ هو أُسلوب وطريقة (فيرسا بريل Versa Braille) التي سمحت للطلبة بكتابة حروف بالإنكليزية وترجموها إلى حروف بريل الخاصة بالمكفوفين؛ أو بالبدء بحروف بريل ثم نقلها إلى حروف بالإنكليزية[3]. وهناك برنامج حاسوبي آخر اسمه: *ديجي سبيتش Digispeech* فهو برنامج يُساعد الموهوبين المعوقين اكتشاف أخطاء التهجية عندهم وتنمية وعيهم ومعرفتهم بالجمل الصغيرة. ويمكن من خلال برنامج – القراءة العكسيّة – صوتياً لقصص الأطفال على الكومبيوتر – الحاسوب –. أن تظهر الأخطاء بوضوح للأطفال الذين يُصغون وعلى رؤوسهم سمّاعات آلية لالتقاط الأصوات[4].

وقد قامت المربية (جيمس James 1993) بتعنيف المربّين لفشلهم في التمكن من استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة لصالح الموهوبين المعوقين. وقد رأت – المربية جيمس – فُرصاً متنامية لتطبيقات إبداعية من خلال الحاسوب، ولكنها وجدت غياباً ونقصاً في التواصل والعلاقات – بين الجامعات – من جانب حيث تستعمل برامج الحواسيب؛ وبين المدارس التي تحتاج إلى تلك البرامج من جانب آخر. مثال: أعلنت المربية (جيمس) في جامعة – جونس هوب كينز – أن تطبيقات الحاسوب كعمل هام لم تدخل المدارس بشكل فعّال كما هو مأمول ومُتوقّع؛ (واغنَر 1992).

وإن التكنولوجيا يمكن أن تكون عاملاً مُساعداً للموهوبين المعوقين ليتعلّموا ويتواصلوا مع الآخرين، ولكن على الأساتذة الحذر من أن التكنولوجيا وحدها تعطينا جميع الإجابات. وإن الأطفال ذوي الصعوبات أو الإعاقات واصلوا الطلب لإشباع احتياجاتهم العاطفيّة من خلال تدعيم الآخرين؛ باعتبار أن الناس هم مصدر ذلك التدعيم والإشباع.

وفي حالات عديدة؛ إن الطلبة الموهوبين المعوقين أو ذوي الصعوبات لا يمكن التعرّف إليهم بدون مساعدات أو أدوات تمكنهم من التواصل بالآخرين، مثال: في وايزكونسين صمّم أساتذة الفنون لمشروع المعُوقين عدّة أدوات ووسائل لتخدم

---

[3] يمكن الحصول على برنامج "Versa Braille" من مؤسسة "Telesensory Systems" 3408 – جادة "هيلفيو Hillview" ص.ب 10099، بالو ألتو، CA 94304.

[4] كما يمكن الحصول على برنامج "ديجي سبيتش"لغة رقمية – من مؤسسة"كولدن Golden"7621 – مورفي – د. سويت 101 ميدلتون 53562.

وتُحرّر ذوي الإعاقات الجسديّة من حدود الإعاقة وحواجزها، ويُتيح للطلبة التعبير عن أنفسهم من خلال الفنون. وإن الاستراتيجيات التعلّمية سمحت للفنانين الموهوبين بأن يتم التعرّف إليهم وكانوا يُعلّمون مهارات وتقنيّات فنيّة مُتقدّمة (أو كونيل O'Connel 1982).

وإن بعض أدوات وآلات التواصل، قد تحمل التأثير المبدئي والأوّلي في تدني الاستجابة والتعلم والأداء العقلي وانخفاضها. وبمجرد أن يمتلك الطالب مهارة التواصل فإن إمكانات النمو والتطوير لديه تزداد وتتحسّن بشكل واسع؛ إلى جانب التحصيل والإنجاز والتعبير الإبداعي أيضاً.

وإن الطفل الموهوب من ذوي الصعوبات يجب أن يُحاط بكل المصادر الممكنة ليصبح ماهراً في استعمال أدوات التواصل ووسائله كلها. وبدون تلك الوسائل المُساعدة فإن التعبير عن الموهبة يبقى مقموعاً ومغلقاً في داخل الطالب. وإن القادة المشرفين على برامج الموهوبين ليس من واجبهم المساعدة للحصول على تلك المصادر والأدوات فقط، بل من واجبهم أيضاً تفسير وشرح التأثيرات المفيدة لتلك الوسائل والمواهب الكامنة التي يمكن أن تُكتشَف وتنمو وتتطور بمجرد أن تزول حواجز الاتصالات والتواصل.

## تنمية مفهوم الذات وتطويره

أشرنا سابقاً إلى أن – الرفض من الآخرين ووصف الطلاب بصفات سلبية؛ وتدنّي توقّعات الأستاذ، وشعور الطالب أنه مُختلف عن غيره، كل هذه المؤثرات مُجتمعة، تجعل الموهوبين ذوي الصعوبات يشعرون أنهم أقل قدرةً وأقل جدارةً من غيرهم من الطلاب والأطفال. ولوجود مفهوم مُتدنٍ للذات فهذا معناه وجود السّمة الرئيسيّة للتدني التحصيلي؛ وإن التعامل مع النظرة المتدنية الشديدة للذات عند أولئك الأطفال يجب أن يكون الهدف الضمني لبرنامج الموهوبين المعوقين.

وبالإضافة إلى التغذية الراجعة من الآخرين، فإنّ مفهوم الذات أيضاً يرتكز على تقييم واقعي لمهارات الشخص أو الطالب وتحصيله لذاته ونفسه. وبناءً على ذلك؛ فإن نشاطات البرنامج يجب أن تتوجه ليس فقط إلى مساعدة أولئك الأطفال الطلاب؛ لإحراز الإنجاز وإنما تتوجه نشاطات البرنامج إلى (تقدير القيمة) لتحصيلهم وإنجازاتهم. وقد وجد المربيان: (نيلسون، ومورتورف – آلبيرت Nielson and Mortorff-Albert 1989) تحسّناً لافتاً ومُلاحظاً في مفهوم الذات للطلبة الموهوبين المعوقين الملتحقين ببرامج الموهوبين أو برنامج صعوبات التعلم؛ عند مُقارنتهم مع الطلبة الموهوبين المسجّلين ببرامج الصعوبات التعلمية – فقط –.

وإن البرمجة المناسبة للموهوبين المعوقين يمكن أن تُساهم في تحسين مفهوم الذات عندهم وتقدير الجدارة والثقة حين يصبحون مؤهّلين ومقبولين في تلك البرامج. وإن ذلك الإنجاز والتحصيل يمكن أن يُقيّما من خلال مُستويين اثنين: الأول: المستوى الأول هو المستوى المطبّق على الأشخاص نفسه – غير المعوقين – والذي يجب أن يكون واضحاً بأن كل تلك المساهمات هي قيّمة ومُتقدمة إلى المعدّل المتوسط. الثاني: المستوى الثاني الاعتراف والتسليم بأن الموهبة الخاصة والجهود ضروريان لتجاوز القصور والعجز أو الصعوبات والإعاقة. وحين يكون هناك توقعات عالية على الموهوبين المعوقين؛ وحين تزول حواجز التواصل والاتصالات فيما بينهم وبين الآخرين فإن تحصيلهم وإنجازاتهم الأكاديمية يمكن أن تصل إلى – درجة ممتازة – وكأنهم عاديّون كغيرهم من التلاميذ. وإنه من خلال تحدّي مستوىً تحصيلي وإنجازي عالٍ فإن أولئك الأطفال الطلاب بإمكانهم بشكل واقعي تحقيق مفهومٍ إيجابي لذواتهم هم بأشد الحاجة الماسّة إليه من أجل نموّهم الشخصي وتطورهم.

## المهارات الاجتماعية

إن الأطفال غير المعوقين حسيّاً؛ يستخدمون حواسّهم كافةً في الحركة بشكلٍ عَفوي لتعلم مهارات اجتماعية تجعلهم مقبولين من أقرانهم ورفاقهم. أما الأطفال المعوقين فيحتاجون إلى التعلم بشكل أصح وخصوصاً ما يخص الحياة الاجتماعية التي يهمّهم الارتباط بها وهذا الهدف هو من التحديات المطروحة.

وإن الموهوبين المعوقين يتطلبون نشاطات اجتماعية مع طلاب آخرين أذكياء ومُبدعين ولديهم صعوبات مُماثلة واهتمامات حتى لا يشعروا بأنهم وحدهم بشعورهم وصعوباتهم. وإن تدعيم الأقران ومجموعات الرّفاق كان ضرورياً في كل فصل من فصول هذا الكتاب؛ ويشكل ذلك التدعيم والتعزيز في – الحل الفعّال – لمشكلات مفهوم الذات ومشكلات الطلاب الموهوبين الاجتماعية: وبسبب غياب الخبرة؛ فإن الموهوبين المعوقين يتطلّبون – قيادة اجتماعية – حتى لا يواجهوا رفضاً وعُزلة. مثال: يحاولون إبراز ذواتهم بنوع من الغرور الدّفاعي، يفرضون أنفسهم على الجماعة أو المجموعات. – أو الانسحاب كلياً. فهناك استراتيجية عامة، وحالة انهزام نفسي كطريقة للتكيف، وهذه الاستراتيجية – غير ناجحة – للكثير من الطلبة وخصوصاً المراهقين المعوقين الذين يرغبون في أن يكونوا جزءاً من المجموعة: (هالفيرسون، وفيكتور 1976 Halverson and Victor).

وبقية الأطفال في الصف؛ قد يحتاجون إلى التدريب على: – الإرهاف الحسّي – ومهارات الشفافية؛ ليتعاطفوا مع المعوقين؛ وليتفهموا مشاكلهم ومشاعرهم ومشاكلهم؛ كعاجزين؛ بحيث يفكرون قبل الإساءة إليهم أو استبعادُهم عن التعامل معهم، (ديفيز 1996) وإن المناقشات الجماعية في – مجموعات – والتي تُشجّع تواصلاً مُنفتحاً أميناً بين المعوقين وغير المعوقين من الشباب، تساعد في فتح طرق جديدة لتنمية وتطوير المهارات الاجتماعية وعلاقات اجتماعية للأطفال مع الإعاقات في الوقت الذي يمنح المشاركين في المناقشات استبصاراً بالشفافية الحسّية نحو الآخرين من ذوي الصعوبات أو الإعاقات؛ انظر: القائمة (15-1): (كات Katt 1988) ويتضمن الملحق (عيّنة ونموذجاً لأنشطة برنامج) (يومينغ ميشيغان Wyoming Michigan) وهو برنامج للموهوبين استعمل لتنمية الشفافية الحسّية عند الطلاب نحو المعوقين ذوي الصعوبات.

**القائمة (15-1):**

---

**نشاطات لتشجيع الوعي عند المعوقين**

**المُوقون جسمياً وحركياً**

استأجر أو استعر – كرسياً كهربائياً مُتحركاً. اسأل طلبة – غير معاقين – القيام بساعة نشاطات على الكرسي المتحرك، مثل الشرب من نافورة الماء، الخروج لفترة راحة وفرصة، القيام بمهمة واستخدام السبورة؛ أو تبديل الصفوف وغيرها..

**الإعاقة التواصليّة**

اسأل الطلبة التعبير عن قدراتهم اللفظية واللغوية بشكل مُفسّر ومُعلّل. اطلب إليهم استخدام – لغة الإشارة – وهم في حالة البكم (عدم القدرة اللفظية).

**الإعاقة البصرية**

خطط نصف يوم دون رؤية بصرية باستعمال عصبة أو حجاب للعيون؛ وعَصا. أنذر وحذّر الطلاب ليَصفوا كيف أن حواسهم السمع، اللمس، الشم تقودهم في خلال اليوم. سوف يحتاج الطلاب إلى – صديق رفيق – ليقودهم عبرَ مغامرات أكثر صعوبة مثل: ألعاب فترة الراحة، الفرصة، والأدوات، توقّف عدة مرات لمناقشة الخبرات؛ والتوعية.

---

## استراتيجيات الصف المدرسي

إن استراتيجيات متعددة للصف الدراسي تزيد في التواصل والشعور الإيجابي بين المجموعات المختلفة للطلاب، مثال: مصطلحات تعلم مختلطة ومُتداخلة تستلزم من كل الأعضاء أن يعملوا معاً وجماعياً؛ وهذا يقود إلى النجاح من أجل تحسين الصداقة والاتجاهات بين أفراد المجموعة. ومن المصدر: آرونسون (Aronson 1975) أسلوب جيكسو **Jigsaw Method** لمجموعات مختلط بعضها ببعضها الآخر؛ 6 من طلاب المرحلة العليا الابتدائية؛ في خلال ساعة، سيكون لديهم اختبار كيف تعلموا بشكل جيد وإلى أيّ حد؟ مثال: – حول حياة الناشر والطابع لجريدة يدعى: (جوزيف بوليتزر **Joseph Pulitzer**) وكل واحد من الطلبة الستة أُعطي مَقطعاً يُغطّي مظهراً مختلفاً من مهنة الناشر – الطابع – ولكي يكون أداء الطلاب حسناً؛ فإن على كل طالب قراءة مقطعه ثم شرح المضمون للآخرين من الطلبة. والتعاون؛ والاعتماد التعاوني فيما بينهم هو أساس النجاح؛ وفي مزيج من مجموعات الأعراق والأجناس السلالية؛ ذكر الأساتذة وجود تغيّرات في الاتجاهات؛ ومفاهيم الذات عندهم، وكان التحسّن في مناخ الصف دامغاً ومؤثراً بشكل جيد إيجابي.

وإن جولات الأقران – الرفاق، كان لها أيضاً مردود إيجابي في تنمية الروح الوديّة بين الطلبة من خلفيات متباينة. وإن طلبة موهوبين يمكن أن يتجوّلوا ويقوموا بزيارات لطلبة موهوبين – معُوقين؛ أو طلبة ذوو صعوبات تعلّمية؛ يمكن أن يزوروا طلبة آخرين. ويمكن للمعوقين الموهوبين زيادة أطفال أصغر منهم سناً. وقد أكد مجموعة من المربين أمثال: (غارتنر، وكوهلر، ورايزمان Gartner, Kohler, and Reissman 1971) حين يوضع الطلاب الثقة الضعيفة والتحصيل المتدني والقلق؛ في موضع رفيع ويلعبون دور المعلم فإنهم يتعلمون مهارات جديدة، ويشعرون شعوراً أفضل حول ذواتهم واتجاهاتهم نحو المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، يحصل الأطفال الأصغر سناً على فوائد تربوية، ويتعلمون أن المعوقين والعاجزين أيضاً هم من بني الناس والبشر.

وقد وجدت المربية: (كولمان Coleman 1992) أن الموهوبين – المعوقين هُم أكثر تركيزاً في استعمال استراتيجيات حل المشكلات بالمقارنة مع العاديين المعوقين غير الموهوبين. وقد أوصت المربية (كولمان) أن التعليم المباشر لاستراتيجيات التكيّف هو إجراء مُساعد لجميع الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية. أما المربية: (مونتاغ Montague 1991) فقد اكتشفت فروقات واسعة بين الطلبة الموهوبين المعُوقين في حلول المشكلات الرياضية. وقد ركّزت (مونتاغ) على ضرورة تعليم المهارات الرياضية بشكل فعّال وتحديداً مهارات حل المشكلات فيها.

وبالرغم من أن – مناطق تعليمية قليلة – تهتم بصفوف ذات استقلال ذاتي للموهوبين المعوقين؛ ومناسب للمرحلة الحالية لتفكيك المجموعات، فقد ذكر المربي (ويز Wees 1993) عن نجاح كبير لعشرة من طلبة المرحلة الابتدائية؛ لمشروع ذي سنتين كبرنامج ناجح في (كالغاري Calgary) بكندا. وكان تركيز البرنامج على المهارات الحركية اليدوية وأساليبها التعلميّة، نشاطات استعراضية، مواضيع منهجية، ودراسات مُستقلة؛ والتي كانت طرائق مُهمة للتعلّم. وقد تم اختيار الأطفال من برامج صفوف عادية وبرامج طلبة ذوي صعوبات تعلمية؛ مما حقّق نجاحاً ملموساً في القراءة والكتابة. وقد تحسّنت أيضاً عادات الجهد الدراسي والتنظيم. في المرحلة المتوسطة بالمدارس الثانوية تمّ دمج أولئك الطلبة مع العاديين؛ أو في برامج خاصة بالصعوبات التعلميّة؛ وذكر مؤلف هذا الكتاب عن نجاح متواصل في تلك البرامج.

وقد وجد (سايناتو Sainato 1990) أن التقييم الذاتي لمرحلة ما قبل المدرسة كان فعّالاً مع الصعوبات التعلميّة؛ ومع مدرستين لأطفال في عمر المرحلة المدرسية (ميللر 1991). وإن الجمع بين – التقييم الذاتي – وتعليم الطلاب استراتيجيات حل

المشكلات يبدو مناسباً للطلاب الموهوبين المعوقين. وإن دراسات الموهوبين المعوقين الكبار أو ذوي الصعوبات التعلمية قد برهنت على نجاحها وتحديداً في مهارة حلول المشكلات. (غيربر، غينزبيرغ، وريف Gerber, Ginsburg, and Reiff 1991).

**التعلم من الماضي**

يتعلم المربون والتربويون الكثير عن تعليم الأطفال من دراسة طفولة من دراسة طفولة كبار الناجحين. ودراسة واحدة من تلك الدراسات استهدفت فهم السمات والخصائص السلوكيّة التي جعلت تَعلّم الموهوبين المعوقين أن يصبح عالياً وناجحاً. (غيربَر 1991) وقد عرّفت تلك الدراسة موضوعات حيوية وهامة من شأنها أن تُعتمد لتُساعد الطلاب ذوي القصور والعجز والصعوبات.

وبوجود كبار ناجحين؛ يبدو أن من الممكن وجود وعي وجهد لضبط الأمر في اتخاذ حياتهم نموذجاً للنجاح وليس أنموذجاً للعجز والإعاقة. وإن التكيف المتضمن سمات المثابرة؛ والتعلم، والإبداع؛ ونظم التدعيم الشخصي؛ تحقّق التميّز الفارق، وتساعد الطلبة أن يَضعوا أهدافاً واضحة لأنفسهم ويصبحوا قادرين على إعادة تعليل صعوباتهم وخبراتهم وتفسيرها. وقد أظهر أولئك الطلبة مقدرة في مواجهة تحديات إعاقاتهم؛ ليتعايشوا معها أو يتجاوَزوها.

إن تعليم تلك المهارات والخصائص بدا وكأنه نظام طويل للأساتذة والطلاب على حدٍّ سواء، ولكن مع الإدراك والفهم أن تعليم العاجزين أو المعوقين يمكن أن يكون تجربةً ناجحة، وخاصةً الكبار منهم؛ وبذلك يجد الصعوبات حافزاً وتشجيعاً رغم إعاقاتهم.

وقد قام مجموعة من المربين أمثال: (رايس، نيو، ماك غاير Reis, Neu, and McGuire 1995) في دراسة حالة 12 من الموهوبين الناجحين من طلبة الجامعات، وتبين أن المواهب غطّت العجز والإعاقة؛ وصعوبات التعلم عندهم، وأن تلك الصعوبات لم تظهر ولم يتم اكتشافها إلاّ بعد وقتٍ طويل. وكثير من الطلبة لم يُصنّفوا أو يُفرزوا في عداد برامج المتفوّقين الموهوبين؛ بالرغم من المعدل العالي لذكائهم. وقد رشّح ثلاثة فقط منهم لبرنامج الموهوبين ولكن لم تُقدّم لهم الخدمات المطلوبة بسبب المعدّل الضعيف في نتائج اختبارات ذكائهم.

وإن أولئك الشباب الطلبة ذوي الصعوبات التعلميّة عبّروا وعكسوا التجارب الإيجابية والسلبية لهم في الخبرات المدرسية. وكان من الذكريات الإيجابية لهم حُسن معاملة الأساتذة الذين قاموا باحتوائهم وإعطائهم مزيداً من الوقت الإضافي والاختبارات التي مثلت لديهم نوعاً من التحدّي المرغوب. أما الذكريات السلبية لأولئك الطلاب فتشتمل على بعض المشاكل الاجتماعية؛ وبعض الصعوبات مع الأساتذة، ونوع من الإحباط في مواد دراسية أو مجالات خاصة.

وهناك خبرات إيجابيّة خارج نطاق المدرسة؛ مما جعلهم يستمرون في الثبات والتكيّف مع المدرسة. وإن ذكريات أولئك الطلبة قد قدّمت مكافأة مفيدة للمعلمين المتعاملين مع ذوي الصعوبات التعلميّة. وبالرغم من أن الملاحظة والرقابة؛ والإشراف الإرشادي كان فعّالاً لمعظم الطلبة والأطفال الموهوبين من الكبار ومن ذوي الصعوبات أو الإعاقات؛ (باوم Baum 1990) وأن تلك المصاحبة لا تعطي استراتيجيات تعلمية جيّدة فقط لأولئك الطلاب فحسب؛ بل إن الأطفال يمكنهم إثبات ذواتهم من خلال الاندماج مع الكبار الذين يكونون أمامهم – قُدوةً ونموذجاً – لأن بين الطرفين قواسم مُشتركة وتشابهاً في الصعوبات أو الإعاقات؛ (هيث رينغتون، فرانكي، ميوسّين، روثَرفورد Hetherington, Frankie, 1967, Mussen, 1963 and Rutherford.

## تشجيع التعلم الاستقلالي – الحر

إن الانتباه التفريدي — الفردي هو السّمة الضرورية للبرامج التربوية والتعليمية للموهوبين ذوي الصعوبات أو العلاقات؛ ويُلاحظ أن هؤلاء الطلبة أحياناً يُصبحون كثيري الاعتماد عللا الانتباه والعناية الفردية بهم إلى حدود – الاتكاليّة – وعلى التغذية الراجعة المدعّمة لتعلّمهم. وإن هذا يخفض مستوى الدافع والحافز والتحصيل عند أي طالب وأي طفل. وبناءً على ذلك، فإن المطلوب تجاه الطلاب ذوي الصعوبات أو الإعاقات تشجيعهم وتطوير حافز داخلي فيهم. لتحقيق التعلم والنجاح كمكافأة لهم؛ وتطوير قدرتهم على – التعلم الحر الاستقلالي –. وبجانب الاستقلالية؛ فإن أولئك الطلبة يحتاجون إلى خبرات تعلّمية نابعة من مُبادرات شخصية ذاتية؛ ونشاطات تعاونية في إطار مجموعات صغيرة للطلاب يلعبون فيها أدوار القادة ومشاركين مُتساوين كغيرهم.

ولاختيار أساليب للتعويض عن الإعاقة عند الموهوبين المعوقين؛ لابد من توجيه الانتباه إلى مبدأ الاستقلالية باعتباره عنصراً رئيسياً وهاماً. مثال: إن الطالب أو الطفل الذي يعاني من قصور أو عجز في الكتابة يستطيع: (1) إخبار أُستاذه قصةً من القصص، (2) إملاء القصّة على جهاز للتسجيل، (3) تأليف القصة بواسطة جهاز حاسوب. فالحل الأول يُنمّي عند الطفل نوعاً من الاعتماد والاتكالية. والحل الثاني والثالث يُنمي عند الطفل نوعاً من الاستقلالية. أما الطلبة المكفوفون فيستطيعون: (1) أن يكون بين أيديهم مواد تُقرأ لَهُم، (2) أن يقرؤوا مواد بطريقة بريل Braille way، (3) أن يسمعوا بواسطة جهاز التسجيل. فالخطوة الأولى تُنمّي لديهم الاعتماد والاتكاليّة على الآخرين، والخطوة الثانية والثالثة تُنمّي لدى المكفوفين الاستقلالية.

إن الاعتمادية والتواكلية على الآخرين قد تساعد في أوقات محدودة ومناسبات طارئة؛ ولكن كثرة الاتكاليّة على الغير قد تقود إلى مزيد من الإعاقة للمعُوق أصلاً. أما – الاستقلالية – والمبادرة الذاتية؛ والتعلم كجزء من عمل الصف الدراسي هي إجراءات مهمة لأنواع الأطفال كافةً، وخاصةً للموهوبين الذين سيفاجؤون بتحيات جامعيّة أو مجالات مُهنيّة مُعقّدة. ويجب أن نكون ابتكارين ومُبادرين لإشاعة التعلّم المُستقل عند الموهوبين المعوقين كما نتعامل مع الطلبة الموهوبين – غير المعُوقين –

## مهارات التفكير المجرّد ذات المستوى العالي

أشرنا سابقاً إلى أنّ المقدرة الحسيّة المحدودة تتضمن التأثير السلبي في تطوير مهارات التفكير المجرد ذات المستوى العالي وتنميتها. وعند مقارنة الطلبة ذوي – الإعاقة الحسيّة – مع آخرين دون إعاقة حسيّة، نجد أن حالة المعوقين حسيّاً يمكن تعليلها وتفسيرُها بمفردات أكثر دقة وتجسيداً وإن الضعف عند الأطفال المعوقين في مهارات التفكير المجرد ذات المستوى العالي يجب ألاّ ينظر إليه على أنه غيابٌ لقدرتهم؛ وإنما كقُصور يتطلب اهتماماً وانتباهاً أكثر من الاهتمام بأولئك التلاميذ الذين ليس لديهم ذلك القُصور.

وهذا يقتضي تعريض الموهوبين المعُوقين لبرامج وأساليب تركز على تطوير مهاراتهم في جوانب مُحدّدة مثل: الإبداع؛ وحلول المشكلات، والتفكير النقدي؛ والتصنيف، والتعميم؛ والتحليل، والتركيب، والتقييم. وإن تشجيع تطوير المهارات إجراء عام ولكنه أكثر خصوصيّة حين يكون ذا أهمية مزدوجة في برامج الموهوبين المعوقين.

وكمثال لتقديم مهارات التفكير المُجرد؛ في برنامج لحل المشكلات الإبداعيّة؛ CPS Creative Problem Solving اشتمل هذا البرنامج على 16 طالباً لديهم اضطراب عاطفي ونوع من العلوانية؛ وهم في المرحلة الدراسية المتوسطة؛ ولم يُصنّفوا كموهوبين، (ماثيو Mathew 1984). وقد قام الباحث بتعليم أولئك الطلبة تطبيق مهارات حلول المشكلات الإبداعية: CPS

لمشكلات فعلية. وإن تأثير تدريب الطلبة في البرنامج المذكور أدّى إلى تحسين مهاراتهم الإبداعية وتنميتها حين تمّ قياس التأثير والتحسّن في مقياس (تورانس Torrance) للتفكير الإبداعي. وأدّى التدخل إلى خفض درجة العُدوانية بشكلٍ ملحوظ.

وقد وصف المربي (باوم 1984) تطبيق النموذج الثلاثي عند – رينـــزولّي – المعروض في الفصل السابع لهذا الكتاب والمستعمل مع الطلاب المعوقين بصعوبات تعلّمية. فسلوكهم المتفوّق أصبح ظاهراً خارج الصفوف المدرسية؛ وأصبح غائباً تماماً داخل صفوف الدراسة. وقد ركّز المربي (باوم) على النشاطات الإثرائيّة التي خُطّطت لتنمية نقاط القوّة والاهتمامات، والتي تتحدّى بتقديم نوع من العلاج وتصحيح الخلّل. راجع القائمة (15-2): الملحق السابق يصف برنامج النموذج الثلاثي الذي يساعد الطلبة في تقوية الدافع والحافز والثقة والتحدي. وقد تجلّى نجاح المربي (باوم 1988) في تطبيق البرنامج مع سبعة طلاب من الموهوبين — المعوقين؛ الذين كانوا يجتمعون ساعتين ونصف الساعة أسبوعياً لمدة تسعة شهور. وقد ظهرت مكاسب في تقدير الذات؛ وأسلوب وسلوك التعلم والإنتاجية الإبداعية وسلوكهما عند 6-7 من الطلبة وذكر (هانتلي Huntley 1990) عن وجود برنامج ناجح بمدارس حكومية بمنطقة كونيك تيكيت التي طبّقت النموذج الثلاثي.

**القائمة (15-2):**

---

**أمثلة النموذج الثلاثي للإثراء العملي للطلاب ذوي الصعوبات التعلمية**

**العرض والكشف الأول**

أخذ الطلاب ليشاهدوا (الليغو): وهو معرض زخرفة فيه أحجار وآجر بناء، وحيوانات، وأبنية، وسيارات متنوعة. وقد تمّ تهيئة الأشكال من قبل مهندسي بناء؛ وكان الطلاب مندهشين من رؤية ذلك المعرض وقد عبّروا عن رغبتهم في أن يصبحوا أكثر إتقاناً في تصاميمهم.

**التدريب الثاني**

تمّ الاتصال بمركز قيادة أو إدارة المعرض؛ ولحُسن الحظ كان مكان الإدارة؛ في منطقتنا. وقمنا بتنظيم لقاء مع المهندس للتشاور؛ وقد شرح للطلاب كيف تمّ تخطيط التصاميم والنماذج؛ وكم احتاجت تلك التصاميم إلى مهارات فكرية إبداعية؛ وخصوصاً المرونة؛ وتطبيق مبادئ التفاضل والتكامل الرياضيّة، والفيزياء باعتبارهما جزءاً من عملية البناء. وجاءت الفكرة من الخبرة في قطع الآجر الخاصة بالبناء. وبمجرد استكمال البناء المتماسك المحسوس، أصبحَ التصميم مرسوماً. وقد كان الطلاب في حالة من السعادة للإصغاء للمهندس. والكثير من المشروعات والمهمّات المدرسية عكس هذه العملية؛ طبقاً للتوجيه: "ضع خطتك كتابةً قبل أن تبدأ".

**النوع الثالث: التحقيق في مشكلة فعلية**

إن المدير التنفيذي للتسويق الخاص – بالمعرض – سأل أحد الطلاب أن يرسم تصميماً للبناء الأصلي، للمتحف المعروض الذي خططت لإقامته شركة – الليغو – وقررت الشركة تقديم قطع الآجر وما يلزم وتقديم النصائح الفنية للبناء، وعرض الإنتاج، وقبل شابان عمراهما 10-11 سنة ذلك التحدي وتلك المهمة.

والشاب ذو العاشرة من العمر، قام بتصميم وبناء 18 عربة نقل بعجلات – تراك Truck – وقد استكمل التصميم مع جرّار، وعربة جر منفصلة، والجرّار مُثبّت على – منصّة – مناسبة، وذو محور مركزي يسمح لقوس كبير بالحركة. وفي نهاية العربة الطويلة بمقياس قدَمين طولاً؛ كانت فتحة تفتح وتغلق بواسطة بَكَرَة. وقد ظهر اهتمام المهندس الشاب لتصميمه كابح لضبط الحركة؛ لفعاليّة قصوى.

وقد قام طالب عمره 12 سنة بابتكار: (محرك) تسلية للركوب بالحديقة، وحين سُئل لماذا كان هناك 27 أداة للدّوران أجاب الشاب المُصمّم: لأنني صنعته بهذه الطريقة.

---

المصدر: إعادة الطبع من: إشباع الحاجات للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية: (سوزان باوم) روبَر ريفيو – مجلة علمية: 1984، ص: 13-19، أعيد الطبع بموافقة المؤلف؛ روبر ريفيو.

أما المربي (دانيالز Daniels 1983) فقد وضع قائمة على شكل – بنود – كمنهج وأسلوب لعلاج الموهوبين ذوي

الصعوبات التعلّمية، وكان التركيز حول المهارات العالية للتفكير المجرّد، والأهداف التعلمية.

التصنيف

مستويات التفكير المجرّد

تقدير المطابقة والسّداد (الترابطيّة)

العنوَنة

التجريد

التعميم

تعلم المفاهيم (وليس الكلمات)

المفردات، التهجية

الكتابة، الإنشاء والتعبير

علامات التنقيط بين الجُمل والكلمات؛ والقراءة الإثباتية — التأكيدية.

وقد عقد المربي: (هيكني Hackney 1986) برنامجاً صيفياً لـ 15 طالباً موهوباً من ذوي الإعاقات البصرية في مدرسة تكساس للمكفوفين. واشتمل البرنامج على مهارات فكرية ذات مستوىً عالٍ، وحلول لمشكلات مُتقدمة، والكتابة الإبداعية، والإرشاد الناضج، ومعظم العناصر والعوامل المتضمنة في برامج الموهوبين. أمّا برامج الموهوبين المعوقين فتشتمل على: قبول المجازفات والمبادرات خارج البيت وخارج المدرسة، التعلم المستقل، الإرشاد. والإرشاد وغيره من مضامين برامج الموهوبين المعوقين. وإن مما يدعو إلى نوع من السُخرية؛ أن ذلك البرنامج يتعرّض للنقد كما هي الحال في نقد البرامج الأخرى التي سببت لها ولأصحابها الإزعاج. وقد عدّ بعضهم البرنامج — فئوياً وخاصاً لمجموعة معيّنة من المكفوفين – وهذا يعني أنه لا حاجة لمعاملة الأطفال الموهوبين المكفوفين بطريقة مختلفة عن معاملة الأطفال الآخرين المكفوفين – العاديين –.

## الأبوّة

إن الأبوّة (الوالدية) هي إحدى المكوّنات الهامة لأي برنامج للموهوبين؛ وإن واجب الأبوين نحو الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات أن يتعاملوا مع احتياجات أبنائهم وما يعانون من صعابٍ ومواهب لا يجوز إهمالها. وآباء الطلبة ذوي الصعوبات يكرّسون الموارد؛ والوقت، والطاقة، والاهتمام، والانتباه، والصبر بشكل أكثر وأكبر بقليل مما يُعطى – للطفل العادي –، والذي يأتي بفوائد ومزايا؛ وأحياناً مساوئ وسيّئات؛ للأطفال والتلاميذ. وعلينا الاهتمام بتطبيقات المربية (ريم) النفسية التالية التي تأخذ ما سبق بعين الاعتبار:

1. تعليم متواصل ذو صفة – والدية – بين الأب والابن بشكل فردي – تفريدي؛ يُساهم في تقوية: الوعي الحسّي، المعرفة، المفردات، وتنمية المهارات وتطويرها، وبذلك يتعلم الطفل التلميذ كمية كبيرة من المعلومات والخبرات الغزيرة عن بيئته التي تبدأ بالتعلم المبكر في البيت، وهذه بوضوح تعدّ فائدة وميزة إيجابية.
2. إن التعرف المعاكس إلى مواهب الابن يتمثّل بنوع من اقتباس الأب المشاعر الشخصية له في النجاحات والإخفاقات من خلال إنجازات الابن وتحصيله وهذا الاندماج بين هوية الأب والتصاقها بالابن قد يدفعان الآباء إلى مزيد من العناية بالأبناء وبدرجة زائدة عن الحدود. وإن المساعدة المتطرّفة من الآباء لأبنائهم قد تسرق من الابن التلميذ الفُرص ليتعلم

المهارات التي تبني عنده الاستقلاليّة، والثقة بالنفس. وفي بعض الحالات، قد يتجاهل بعض الآباء إعاقة الابن ويُنكروها، مثل: الديسليكسيا: فقدان جزئي للسمع، وصعوبات القراءة والتهجية. وفي حالات أخرى، يمكن للآباء استخدام إعاقة الابن كعُذر ليسمحوا للابن بعدم حمل المسؤوليات المطلوبة. وفي الوقت نفسه يكون المردود، تعلّم الطفل التلميذ استعمال العُذر نفسه – ويتجنّب الرّوتين غير السار، مثل – تعلّم حقائق الحساب والرياضيات. وإن إحباط والاستقلاليّة وتعطيلها وتطوير المهارات هما من المساوئ.

3. إن تسلّط الابن على الأهل قد يكون انعكاساً لقلق الآباء على أولادهم. وبما أن ذلك القلق يُشكل نجاحاً مُشتركاً مُتوحّداً، فإن الطفل التلميذ – يدرك لا شعورياً أن من الممكن التحكّم بالأهل ويتعلم بسهولة السيطرة على مشاعر الأهل في ذلك السياق؛ ويقول للآباء حول دراسة أو غيرها: أنا لا أستطيع القيام بذلك، يجب أن تُساعدني في العمل. وهذه المهارة السلطوية من الابن نحو الأهل تتوسّع وتصل إلى المدرسة، فيمارسُها التلميذ مع المعلمين والأقران الرّفاق في المدرسة. وإن التسلط يستهدف توجيه انتباه الآخرين نحو التلميذ والحصول على اهتمامهم به بمفرده. وهو سلوك تواكُلي مُتطرف وزائد عن الحدود المعقولة. وقد يعكس عناداً ورفضاً من التلميذ في الهروب من أداء أعماله الدراسية أو غيرها؛ والتقاعُس عن بذل الجهد لأي شيء؛ ما عدا رغبات التلميذ المفضّلة فقط ونشاطاته الخاصة. وهذا النوع من الأبناء والآباء يلقي اللّوم على المدرسة، وعلى المعلمين، والأقران الرفاق في المدرسة؛ وبيئة الطفل وعالمه؛ ويتوزّع اللوم على الأطراف كافةً بأنهم لا يساعدون الابن التلميذ ليتعلّم؛ بدلاً من تشجيعه ليحمل مسؤولياته بنفسه نحو موضوع تعلّمه. إن التسلّط، والاستقلالية، ورفض العمل كل ذلك يشكل في نهاية المطاف مساوئ لأسلوب الآباء التربوي مع أولادهم. وإن الآباء والأساتذة الذين يقدمون للتلميذ أو الابن؛ الكثير من الحب والاهتمام يشعرون بالأسى الشديد والأسف لحالة الطالب المعُوق.

4. إن اندماج أحد الأبوين ومُشاركته في شؤون الابن؛ قد تمنع الطرف الآخر من أولياء الأمور من المشاركة والاهتمام بالابن، مثال: إن المهارات الخاصة كاستعمال – طريقة بريل للمكفوفين – أو لغة الإشارات للبكم Sign Language أو – أساليب مُتخصصة – كل هذه الأمثلة وغيرها قد تتطلب من أولياء الأمور تعلّمها وإتقانها. وإذا لم يتعلم الطرف الآخر في الأسرة؛ – الأب – هذه المهارات، فإن من الممكن إقصاءه وحذفه من العلاقة التي تدعى – علاقة أبوية جيّدة –،وهذه تشكل مشكلة للابن الذكر وأن القريبة جداً إليه – الأم –. وإن – اغتراب الأب وعُزلته – قد يحرمان الطفل التلميذ من – النموذج والقُدوة – أمامه أي تحقيق الذات من خلال الأب؛ وتعرقل نموّه، واستقلاليّته. وحين ينمو الطفل، وينضج، سوف يشعر بالتعظيم والامتنان نحو أُمّه التي مثّلت الانتماء والالتزام نحوه، ولكنه وفي الوقت نفسه يشعر نحوها بنوعٍ من الغضب وعدم الصبر لما غرسته فيه من تواكليّة عليها. وإن كلا الجانبين، الأم والابن، لن يفهما التدنّي حول ما حدث في مرحلة الطفولة؛ مثل: العلاقات الإيجابيّة القويّة. وإن استبعاد أحد الأبوين من إطار العلاقات العائلية الوديّة؛ سيشكل دوماً مشكلة صعبة. وهناك (فيلم) حديث العهد، اسمه: "تأليف موسيقا مُرقّم للسيد هولاند". ويوضح (الفيلم) مثالاً ممتازاً للمشكلات الناتجة عن استبعاد أحد الأبوين من المشاركة في شؤون الابن.

إن مجموعة اندماج ومشاركة – والديّة – يجب أن تكون دوماً جزءاً أساسياً من برنامج الموهوبين؛ وتحديداً ذوي الصعوبات التعلمية أو الإعاقات. وهذه المجموعة – الوالديّة – تساعد الآباء وتجنبهم هم وغيرهم كثيراً من المشكلات العامة الشائعة.

وهذه المجموعة – الوالديّة – يمكن أن تساعد أولياء الأمور على التركيز حول نقاط القوة عند أولادهم؛ أكثر من الالتفات إلى نقاط ضعفهم وعجزهم. وثمّة برنامج يبدأ من المرحلة المُبكرة لتربية الموهوبين المعوقين وتعليمهم هو: "برنامج التسريع

والتعويض الاستردادي للشباب الموهوبين – المعوقين الواعدين The Retrieval and Acceleration of Promising Young Handicapped and Talented Project (RAPYHT). (جونسون، كارنيس، وكار 1997، كارنيس، شويدل، ولويس Johnson, Karnes, Carr, Shwedel, and Lewis 1983)، ويشتمل هذا البرنامج على مُشاركة – والديّة فعّلة وإيجابية – وإن المساهمة الوالديّة تؤكد فلسفة ثابتة بين الأسرة والمدرسة. وفي هذا البرنامج يشارك الأبوان في التدريب وفي – القدوة والنموذج – وعملية التعرّف إلى الموهوبين المعوقين. ويتضمن التدريب مساعدة الأبناء للتعويض على صعوباتهم أو إعاقتهم وتطوير نواحي الموهبة لديهم. وهناك تشجيعٌ لأولياء الأمور للمساعدة في الصفوف في ضوء نشاطات مُقترحة لتنفيذها مع الأبناء في البيت. وثمّة اجتماعات لمجموعات موسّعة؛ ومجموعات صغيرة بين الاختصاصي والتلميذ وأحياناً مع أولياء الأمر. ورسائل على شكل صُحف ومعلومات؛ ومكتبة لأولياء الأمور وكلها إجراءات الإداريين والمُتخصّصين يعدّون أولياء الأمور وأفراد العائلة زملاء مشاركين لهم في عملية تربوية واحدة هي البرنامج الذي يستهدف مصلحة الأبناء، (كارنيس Karnes 1984).

وبالرغم من أن الآباء دوماً يُفترض أن يشاركوا في تعليم أبنائهم وتربيتهم؛ لكن الضغوط والمطالب في (المسؤولية الوالديّة) للطلبة الموهوبين – المعوقين تتطلّب من الآباء والأساتذة والمربين علاقات أكثر ترابطاً وثقةً وتعاوناً، بنوعيها الرسمي، وغير الرسمي التلقائي؛ وتوصي المربية: (ريم 1996): بأن من الضروري استمرار إرشاد الآباء وتوجيههم وتحديداً: وضع توقّعات عالية ومعقولة للموهوبين المعوقين ذوي الصعوبات المتعدّدة.

## الخلاصة

إن الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلّمية أو الإعاقات؛ من السهل إدراكهُم نظراً لإعاقاتهم، وليس بسبب موهبتهم. وثمّة برامج قليلة جداً للموهوبين ذوي الإعاقات أو الصعوبات. وبين الإعاقات المتعدّدة الجسمية، والنفسيّة، يعدّ التخلف العقلي حاجزاً يمنع معظم أشكال الموهوبين ويصغّره.

وغالباً ما تفشل المدارس في استيعاب الطلبة الموهوبين ذوي الإعاقات أو الصعوبات. وإذا كان الطفل الموهوب يستطيع القيام بالأداء التحصيلي أو العملي بشكل جيّد فإن الخدمات التربوية الخاصة يمكن أن تنسحب وتتقلّص. وبسبب – الرفض الاجتماعي – الشديد، نجد أن الطلبة المُعوقين أو العاجزين يعانون عموماً – نظرة مُتدنيّة – نحو ذَواتهم.

وإن التعرّف إلى الموهوبين المعوقين أو العاجزين مهمة صعبة؛ وقد لا يكون سهلاً على الأساتذة أو أولياء الأمور اكتشافهم لأنهم عُموماً – غير مرئيين –، وأيضاً فإنّ الإعاقة تحجب تعبير التفوّق والموهوبيّة. وبالرغم من أنّ نتائج اختبارات الذكاء هي مُفيدة جداً؛ ولكن الطلاب قد يكونون في حالة اكتئاب وخصوصاً حين يكونون معوقين حسّياً بإحدى الحواس الخمس وأقل قدرة في التفكير المُجرّد. وإن التدريب في – ميدان العمل الداخلي – على أساليب التعرّف إلى سمات وخصائص الموهوبين إجراء مهم.

وقد استخدم المربيان: (آيزين بيرغ، وإيبين شتاين) اختبارات الذكاء؛ ونتائج اختبارات التحصيل والإنجاز بشكلٍ ناجح، للتعرف إلى الموهوبين، واستخدم (رينـــزولّي) موازن تقييمية، وترشيح الأقران الرفاق، وتزكية الطالب لنفسه لتحديد الموهوب والتعرف إليه. وقد ركّزت المربية (ريم) على التفريق الدّقيق بين الصعوبات التعلميّة؛ والتحصيل المتدنّي. وقد أوصى المربيان: (ميكر، وسلفرمان) باستخدام – أسلوب المقارنة – بين معوقين وآخرين لديهم صعوبات ووضع موازين التي تستعمل – للتعويض –. ويمكن الاستفادة من مقياس رينـــزولّي للإبداع واختبارات الابتكار والإبداع الأخرى مثل: PRIDE, GIFT, GIFFI وما يتصل بها من استبيانات للتعرّف على الموهوبية الإبداعية. وقد استُخدم اختبار: TTCT كأداة مُفيدة لاكتشاف

الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلميّة والتعرّف إليهم.

وإن برامج المتفوّقين للأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات أو الإعاقات يمكن أن تتضمّن التسارع والإثراء التعلّمي كليهما، ونظام المجموعات، والإرشاد كوحدات مُترابطة وبرامج إضافية أخرى. أما الإعاقة المرتبطة باضطراب – النشاط الزائد عن الحدود –: Deficit Hyperactivity Disorder فإن العلاج الدّوائي استُعمل به باستخدام وصفة (الريتالين) لوجود طاقة زائدة ومستويات نشاط – غير اعتيادية –، ويستعمل أيضاً أسلوب العلاج السلوكي والتدخل بتغيير السلوك كاستراتيجيّة أفضل. أما القُصور والضعف في الاتصالات والعلاقات فيمكن معالجته – بوسائل تعويضيّة – وبوسائل إعانة ميكانيكية وتدريبات خاصة.

وقد حثّ المربي (جيمس James 1993) على أن تحسين الاتصالات والعلاقات يمكن أن يتم للطلبة ذوي الصعوبات أو الإعاقات؛ باستخدام الحاسوب. وإن تحسين – مفهوم الذات وتطويره – بشكل إيجابي؛ يجب أن يُشكل الهدف المحوَري للبرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات أو العجز.

وإن التعلم لتثمين مواهبهم وطاقاتهم عالياً؛ وقدراتهم التحصيلية والإنجازية المتميّزة. يجب أن يساعد في تنمية مفهوم الذات لديهم ورفع مستوى تطويره. وإن مساعدة بقية الطلاب الموهوبين على تقدير إنجازات العاجزين الموهوبين واحترامها هو أيضاً إجراءٌ قيّم. وإن تدعيم الرفاق الأقران عامل مساعد للتلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقات أو الصعوبات؛ مما يؤدي إلى تحسين نظرتهم لأنفسهم ومهاراتهم الاجتماعية. وأطفال آخرون يُحتمل أن يتطلبوا نوعاً من التدريب القِيمي والحساسية المُرهفة نحو مشاعر الآخرين مما يزيد تطوير حالتهم وقُصورهم. وتحسينها، وإن فرق التعلم والمجموعات قد تساعد في تحسين الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات. ويساعد في تحسين تعلّم هؤلاء الطلبة مهارات التكيّف والتأقلم واستراتيجيات حلول المشكلات؛ واستعمال التقييم الذاتي كأساليب مناسبة ونافعة لهم.

وإن السمات السلوكية وفهمها؛ وفهم خصائص الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية، الذين أصبحوا كباراً ناجحين يمثل عاملاً مُساعداً للأساتذة في تشجيع الطلاب المعوقين وحفزهم ليصبحوا أكثر نجاحاً، من تلقاء أنفسهم. وإن نظام الإرشاد والنصح الإشرافي لهؤلاء الطلبة يشجعهم على الانتماء مع الموهوبين الكبار الذين يعانون أيضاً من بعض الصعوبات والإعاقات.

وبالرغم من ضرورة المناهج – الفردية – للموهوبين ذوي الصعوبات فإن تعليم – التعلم الاستقلالي – وفي مجموعات صغيرة – أيضاً هو من الأساليب المفيدة، والضرورية.

ويجب التركيز على مهارات التفكير المجرّد، وإن انتباه أولياء الأمور للمعوقين أو ذوي الصعوبات التعلمية يؤدي إلى تعلم مُتطور وتنمية عقلية. وعلى أية حال؛ فهناك احتمال أن المبالغة في اهتمام الآباء بالأولاد قد يقود إلى قمع للثقة بالنفس والضغط على استقلالية الأبناء بظهور الاتكالية على الأهل بينهم. وقد يتعلم الابن وضع الأهل في ضغوطات سلكويّة قد تصل إلى إلغاء دور الأب أو الأستاذ أو الأقران الرفاق؛ والعلاقات العائلية نتيجة للحماية الزائدة من الأهل.

وإن مشاركة أولياء الأمور في برنامج التعليم ومجموعات ذوي الصعوبات من الطلبة الموهوبين للتعلّم تعدّ عنصراً حيوياً مفيداً في برنامج تعليمهم.

# مصطلحات الفصل الخامس عشر

| عربي | إنكليزي |
|---|---|
| وفيرة/غزيرة | Abundance |
| التسليم الاعتراف | Acknowledge |
| عدواني | Aggressive |
| أنذر/حَذّر | Alert |
| اغتراب/عُزلة | Alienation |
| بديل | Alternative |
| الغُموض | Ambiguity |
| التشريعات الإصلاحية | Amendments |
| كاف/وفير | Ample |
| الرياضيّة | Athletics |
| سمعياً | Auditory |
| مربيّة الأطفال | Babysitter |
| إدارة السلوك وقيادته | Behavioral management |
| الأسلوب السلوكي | Behavioral method |
| مُحسن - كريمٌ | Benevolent |
| مكفوف | Blind |
| غطاء عيون - معصوب العينين | Blindfold |
| صَديق | Buddy |
| عبء | Burden |
| يهدّئ - هادئ | Calm |
| يُلغي/يَنسَخ | Cancel |
| عصا | Cane |
| شلل أو التهابات دماغية | Cerebral palsy |
| ثرثرة | Chatter |
| المشاركة | Collaboration |
| مُترابطتان | Combined |
| علاقات - اتصالات | Communications |
| يعوّض | Compensate |
| يُعوّض | Compensate |
| ليعوّضوا | Compensate |
| يشتكون | Complaining |
| خاضعين/مُسالمين | Compliants |
| التعاون | Cooperation |
| حكماً قضائياً | Court rulings |

| | |
|---|---|
| **Crippled** | مشلول |
| **Cure** | علاجاً |
| **De-certified** | عدم قبوله |
| **De-grouping** | تفكيك أو إلغاء المجموعات |
| **Depression** | اكتئاب |
| **Deterioration** | التدنّي – الهبوط |
| **Deterrent** | الصد/المنع |
| **Development** | التنمية |
| **Devote** | يُكرّس |
| **Disabled** | عاجز، معُوق |
| **Disciplinarian** | ضابط النظام – الصارم – الحازم |
| **Dispute** | مجادلة، مناقشة |
| **Disruption** | سرعة انقطاع الانتباه |
| **Disturbance** | اضطراب |
| **Downplay** | التقليل |
| **Drill instructions** | التعليم التلقيني |
| **Dual** | اثنان/مزدوجة |
| **Eager** | مُشتاقون |
| **Efficacy** | مفعول/تأثير |
| **Electric wheel-chairs** | عربات كهربائية مُتحركة |
| **Elitist** | فئوي وخاص بمجموعة ذات امتياز |
| **Emotionally disabled** | مضطربون أو قاصرون عاطفياً |
| **Empathy** | التعاطف |
| **Enuresis** | تبوّل لا إرادي |
| **Exacerbate** | تزيد/تُثير/تهيّج |
| **Excerpts** | مُقتطفات |
| **Expression** | التعبير |
| **Exuberant** | غزير/وافر |
| **Failure** | الفشل |
| **Fear** | خوف |
| **Feedback** | تغذية راجعة |
| **Fidget** | تعلق/يتململ |
| **Flattened emotions** | عواطف مُتدنّية مثبطة للعزائم |
| **Fluctuation** | التذبذب |
| **Fluent** | تلقائي |
| **Formal** | شكلي – رسمي |
| **Fractions** | الكسور الرياضيّة |
| **Frustration** | الإحباط |

| | |
|---|---|
| Genuine | أصيل/صادق |
| Grandparents | أجداد |
| Guests | ضيوف |
| Headaches | صُداع |
| Hearing | السمع |
| Identical | متشابهة |
| Identification | التعرّف إلى |
| Impairments | عجز - خلَلْ |
| Impede | تعوق/تُعرقل |
| Inadequacy | عدم الارتياح |
| Increasing | رفع/زيادة |
| Independence | الاستقلالية |
| Informal | غير رسمي/تلقائي |
| Ingenuity | براعة - ذكاء |
| Ingredients | مُكونات - عناصر |
| Insomnia | أرَق النوم |
| Interrupt | يُفسّر/يُعلّل |
| Intrude | يتطفّل |
| Inventories | استبيانات |
| Invisible | غير مرئيّة |
| Invisible | غير مرئية |
| Ironically | إن من السُخرية |
| Irritability | سرعة التهيّج |
| Kind | لطيف |
| Limbs | أطراف اصطناعية تعوضيّة |
| Loss of appetite | فقدان الشهيّة |
| Loss of energy | فقدان الحيوية والطاقة |
| Magic | سِحري |
| Maladjustment | سوء التكيّف |
| Manageable | إمكانية وقدرة التحكّم |
| Mandated | تشريع/مُشرّعة |
| Mask | تحجب وراءها |
| Mobility | الحركة |
| Multidimensional | مُتعدد الأبعاد والجوانب |
| Nausea | غثَيان/شعور بالمرض |
| Nightmares | أحلام مُزعجة وكوابيس |
| Obscure | يحجب، يُظلم |
| Obscure | تحجُب |

| | |
|---|---|
| Obscure | تَحجب |
| Omitted | يحذُف |
| Opus | تأليف موسيقي مُرقم |
| Oral exams | امتحانات شفوية |
| Orthopedic | جراحة أو تشويه عظمي أو عضلي |
| Orthopedic | عظميّة أو عضلية |
| Overlooked | أُغفل/أُهمِلَ |
| Overlooking | أغفَلَ |
| Paintbrush | فراشي ألوان |
| Parents | الأبوَين |
| Parents Attention | انتباه الآباء واهتمامهم |
| Pathfinder | مكتشف للطريق |
| Pencil attachments | مسّاكات أقلام |
| Perfection | كمال |
| Personnel | الأُطُر/الكوادر |
| Poems | أشعار |
| Pomegranates | أشجار رُمّان |
| Preclude | يمنع/يحرم من |
| Preclude | تمنع/تحرم |
| Preclude | تمنع |
| Probation | نسبة/جزئي |
| Pulley | بكَرة |
| Punctuation | علامات التنقيط |
| Quota system | نظام الحصص |
| Range | النّسق/المدى |
| Rare | نادرة/قليلة |
| Reap | يحصلون/يجنون |
| Recess | فترة الراحة – فرصة |
| Recipient | متسلّم/متلقٍّ |
| Reducing | خفض – تقليل |
| Refusal | الرفض |
| Reimbursement | استرداد – إعادة المدفوع المالي |
| Remediate | تُعالج/تُصحّح |
| Restrictive ness | تشديد – تقييد |
| Retardation | تخلّف عقلي |
| Retrieval | تعويض/استرداد |
| Rigidity | جمُود |
| Rivalry | صراع/تنافس |

| | |
|---|---|
| Rob | تسرق/تنهب |
| Rot | تتعفّن |
| Sadness | الحزن |
| Scold | عنّفَ |
| Scoot | يتحرّكون/يركضون |
| Screening | انتقاء |
| Self concept | مفهوم الذات |
| Sensitivity training | تدريب على الإرهاف الحسي |
| Severe | شديدة/فادحة |
| Sibling | أخوة/أقارب |
| Side effects | مُضاعفات جانبيّة |
| Sighted friends | أصدقاء مبصرون |
| Sign language | لغة الإشارة للصمّ |
| Simulation | استعراضية |
| Social withdrawal | انسحاب اجتماعي |
| Solicitous | مهتم بـ/راغب في |
| Spatial | قدرة مكانية |
| Speech | الكلام |
| Squirm | يتلوّى |
| Stomachaches | أوجاع في المعدة |
| Stress | ضيق وشدّة |
| Stubborn | قاس/عنيد |
| Superlatives | التفضّل المُفضّل |
| Symptoms | الأعراض |
| Symptoms | أعراض |
| Tabulated | وُضعت بجداول |
| Temperament | المزاج |
| Tension | التوتر |
| Thrive | ينجح/يُفلح |
| Thwarking | تعطيل/إحباط |
| Tics | الرّجفان |
| Tics | رعشات – رجَفان |
| Tremors | ارتعاشات |
| Tuition | الرسوم – الأقساط |
| Undercut | قطعَ الفرصة |
| Validated | أثبتت مصداقيتها وشرعيّتها |
| Valuable | قيّم |
| Valuable | الشك |

| | |
|---|---|
| Variability | قابلية التغيير |
| Via | بواسطة/عبرَ |
| Vignettes | خلفيّة/وصف قصير |
| Violinist | عازف الكَمان |
| Visible | مرئيّة |
| Vision | البصَر |
| Visual | بصرياً |
| Waive | يتنازل عن |
| Wheeler truck | عربة نقل بعجلات |
| Whining | يصرخون |
| Withdrawn | انسحاب |
| Workshops | ورشات عمل |
| Worse | أكثر سوءاً |

# دور الأبوين للطفل الموهوب

# PARENTING THE GIFTED CHILD

*"إن آباء الأطفال الموهوبين يريدون كل ما يتمناه الآباء لأولادهم من فرصٍ لتعلّم كلّ ما يستطيعون لا أكثر ولا أقل".*

جينا جينزبيرغ ريغس Gina Ginsberg Riggs

إن – الأبوة الجيدة – لأي طفل، تحتاج إلى المتطلبات الأساسية لأبوّة الطفل الموهوب. وعلى أية حال، فهناك بعض الصعاب؛ والمجازفات؛ والأخطاء، والتحديات، والمسرات المصاحبة لأب طفل ذي مواهب غير اعتيادية. وإن من واجب الأساتذة إرهاف الشعور والشفافية نحو تلك القضايا والخصوصيات لمساعدة آباء الموهوبين، وإرشادهم مثال: على النقيض من الاعتقاد السائد؛ إن كلَّ الآباء وفي كل مكان، يعتقدون أن أولادهم غير موهوبين. وبعض آباء التلاميذ الموهوبين يُنكرُ القُدرات الخاصة في أبنائهم لإبقائهم عاديين ومكيفيّن. كما يوجد، خلاف ذلك، آباء يشيدون بقدرات أولادهم وتعظيمها فيمارسون عليهم ضغوطاً شديدة للتحصيل في كل المواد والدروس وفي المجالات كلها، وهذه المشكلة الأخيرة تتضمن المفاهيم الآتية: (1) أن الأولاد – الآخرين – هم بالضرورة عاجزون ومعوقون، (2) ويستدعي ذلك أن يكون الآباء أيضاً مُتفوّقين، إن كلاً من هذين الافتراضين، المتطرفين في إنكار أو تضخيم حجم الموهوبية، يُسبّب المشاكل للأطفال الموهوبين. والحقيقة أن تجنب التطرّف هو عامل هام لأبوة الأطفال الموهوبين.

### نظرة إجمالية – شموليّة

إن هذا الفصل سوف يركّز على بعض الأساليب العمليّة للتعامل مع المشكلات الخاصة المتعلقة بأبوة الأبناء الموهوبين، ورغم أن المبادئ العامة تصلح أن تكون لأبوة بعض الأطفال، ولكنها تبقى لها أهميتها للآباء والمعلمين المتعاملين مع الأطفال الموهوبين.

## مشكلة النزاع حول الرِّئاسة

تذكر المربية (ريم Rimm 1995): "إذا كان قَدَرُ الأطفال الموهوبين إدارة المنـــزل؛ فإن من الممكن للخالق أن يخلقهم أكبر من أعمارهم".

إن الأطفال الذين يظهرون قدرات مُتميّزة لفظية وخاصة في التفكير المُجرّد، يبدون نضجاً وحكمة أعلى من أعمارهم الزّمنية، وإلى حدٍّ – ما – هم فعلاً كذلك. وإن السمات أو الخصائص الخادعة قد تحجب الافتقار إلى الخبرة، والنضج والتـــي

تكاد تكون عامة وتقليدية عند معظم الأطفال. ويحصل أحياناً أن الآباء الملتزمين الأوفياء يميلون إلى توفير البيئة النموذجية لأبنائهم؛ ولكنهم يسقطون في – خدعة – مقداراً لافتاً من المفردات؛ وطلاقة لفظية ومنطقاً. جيّداً، وهم جديرون منذ الطفولة المبكرة، باتخاذ قرارات مُعقّدة، وتحديد أهداف وتوجّهات لأنفسهم بأنفسهم.

وقد ذكّر المربي: (بروم فيلد Bromfield 1994) الآباء أنّ – التسريع التعلمي اللّغوي – لا يضمن تسريعاً نمائياً. وإن اللغة قد تساعد في تنمية الخبرات؛ هذا ما أشار إليه (بروم فيلد)، ولكنها لا تُثمر بالضرورة نُضجاً عاطفياً مُتقدّماً. وإن الآباء غالباً ما يشاركون في مشاكلهم النفسيّة مع أطفال من هذا النوع. وإن الأطفال ذوي القدرة اللفظية العالية غالباً ما يُتوقع منهم السلوك الحسَن، أو الطاعة، كنتيجة للوعي الذاتي؛ أو السلوك المكبوت.

ومن الضروري اعتبار الاهتمامات والرغبات الخاصة عند أولئك الأطفال ذوي القدرات العالية. وإن على الآباء والأساتذة ألاّ يتبرؤوا أو يتنازلوا عن مسؤوليات إرشاد أطفالهم وحمايتهم. إن على آباء الموهوبين أن يتذكروا دوماً وبثبات واتّساق أن لهم موقع الرّئاسة في توجيه أبنائهم. إن الآباء يملكون النضج، والمسؤولية لوضع الحدود وإرشاد أولئك الأطفال – غير العاديين – بالرغم من موهوبية الأطفال. وإن القصة: في القائمة (16-1) تخبرنا ماذا كان يمكن أن يحدث لو لم يأخذ الآباء دور القيادة.

**القائمة (16-1):**

---

**قصة محزنة لطفلة موهوبة مُفوّض بقوة أو سلطة غير محدودة**

التلميذة: (جيسيكا دوب روف Jessica Dubroff) عمرها سبع سنوات، قررت أن تقوم بتحقيق سجل طيران مُتفوّق عبرَ الريف، وكان ذلك هدفاً طموحاً قادَها إلى الموت. جيسيكا سيسنا كاردينال قامت ببعض التعديلات بحيث تصل إلى دوّاسات القدَم، وترى لوحة التشغيل؛ وفي أثناء رحلة الطيران – كان أبوها يصحبانها وأستاذ الطيران المرشد؛ وهنا وقعت الكارثة، فبعد دقائق من إقلاعها من – "شيينــي ويمنغ" هاجمتها عاصفة رعديّة أدّت إلى تدمير طائرتها وقتل الأشخاص الثلاثة وإن (مارك سميث Mark Smith) الطيّار الذي كان يعرف الطفلة؛ أبدى اهتمامات، "مُدّعياً أنها لم تكن مُرغمة أو مُجبرة على الطيران"، وأضاف "أنها كانت في السابعة من العمر وداخلة في الخامسة والعشرين". ومن الواضح أن جيسيكا كانت طفلة موهوبة؛ وفي أثناء طفولتها النشطة، كانت تلعب بأدوات آليّة؛ وليس بألعاب أطفال. وتصنع أثاثها بيدها. وحين وصلت إلى سن الرابعة راحت تبيع جريدة في الطريق ثم عملت في مزرعة للخيول؛ وبدَت وكأنها تحب أحد الكبار حين كانت تتحدث إلى الطيّارين عن عقوداً لسفينة ودفتيها اليسرى واليمنى. وادعى أولياؤها أنهما لم يمارسا أي ضغط عليها وذكر آخران أنها كانت تضع أهدافها بنفسها. وإن أولياء أمرها كانا يعتقدان أن من الواجب أن تكون قراراتها واختياراتها ذاتية رغم صغرها.

---

وقد بين المربي: (هولينغ وورث Hollingworth 1942) كم من الصعب، أنْ يصل الآباء إلى موقف وسط معتدل؛ بين الإلغاء التحكيمي للمناقشة والمجادلة المستمرة التـــي لا تنقطع. وإن الوقوف موقف الاعتدال الوسطي يساعد الطفل على قبول المطالب السلوكية للكبار وبنفس الوقت المحافظة على الاستقلاليّة، (سيبرينغ Sebring 1983) وقد أوصى المربيان: (جيتز بيرغ، وهاريسون Harrison 1977) بالآتي:

علّم ابنك النظام والانضباط حين يحتاج إلى ذلك، صحّح لابنك السلوك حين يحتاج إلى التصحيح، أعط ابنك الاتجاه حين يحتاج إلى الاتجاه، يجب ألاّ يُعطى الابن مزايا خاصة أو تسامحاً لسلوك غير مقبول بسبب مواهبه العقلية.

أما ما يرتبط بالتوجيه التربوي؛ فسيُوافق المتفوقون الموهوبون على أنّ تحصيلهم المدرسي كان جيداً وشعروا بالثقة: (1) وإن آباءهم وأساتذتهم كانوا شديدي التركيز، وعلى علم بتقدير التوجّه نحو تعليمهم وتربيتهم، (2) وكانت متابعة قيادتهم عادة قراراً حكيماً.

وإن تقوية الأطفال من خلال قرار الكبار تعطيهم قوة دون حكمة. وهذا يقود إلى أزمات مُريعة ومتواصلة بين الأطفال الموهوبين وآبائهم؛ وتحديداً عند المنافسة للحصول على سُلطة أو موقع قوة، ويحاول الأبناء تجاوز الأزمات. وغالباً ما تكون النتيجة ثورة المراهقين بعناد، وتكون استجابة الآباء سلبية. وإن الأبناء والآباء يفقدون المناخ المترلي الإيجابي، ذا القيمة الثمينة لتعليم الطفل الموهوب وتربيته.

وقد وصف المربي: (بيلدوين Baldwin 1988) "أطفال كورنوكوبيا Cornucopia Kids" بأنهم حصلوا على الكثير من السلطة من الآباء. وأشار إلى أن التطرّف الأبوي في إعطاء الأطفال حريّة بلا حدود وميوعة غير مُنضبطة يُعطيهم قوة وسلطة غير مناسبة. وهذا يُشجع الأطفال على السيطرة على آبائهم، ويُشعرهم أن – تحقيق كل رَغباتهم هو حق لهم –. ولاحظ (بيلدوين) أن ذلك الأسلوب التربوي غير المنضبط يقود إلى مشكلات للأطفال طيلة حياتهم المهنية والمستقبلية في علاقاتهم الشخصية.

## الأبوّة والتوقّعات الإيجابية

إن الأبوّة والتوقّعات الإيجابية يمكن أن تؤدي إلى إسهام ناجح في توجيه الطلبة الموهوبين وإرشادهم داخل المدرسة وخارجها. وحين يقوم الآباء بتعزيز التحصيل والإنجاز العالي واتجاهات الأبناء الإيجابية فإن ذلك يتحوّل إلى – حافز داخلي عندهم –؛ وإن الحاجة إلى العقاب يَصبح أمراً مُهملاً لا حاجة له.

وهُنا نتساءل؟ – كيف يربـــي بعض الآباء أبناءهم من دون أي عقاب؟ ويضطر آباء آخرون لاستعمال العقاب بتكرار واستمرار وفي استفتاء أجاب عنه نساء لديهن أعمال ومهن – غير تقليدية –، تبين أن توقعات قليلة للأبناء من الآباء، تضمّنت توقّعات عالية وكان على الأطفال العمل على تحقيقها للوصول إليها، (ريم وكاوفمان Kaufman) وإن رسائل أبويّة واضحة وذات اتّساق وثبات وصلت إلى الأبناء بموافقة الأبوين.

وفي دراسة للمربـــي (بلوم 1985) حول تطور الموهبة عند مجموعة من الموهوبين المتخصّصين: (عازفين على البيانو في مسرح؛ ناحتـــي تماثيل؛ علماء رياضيات، متخصصين في العلاج العصبي). كل هؤلاء المشاركين في الدراسة، تلقّوا رسائل من آبائهم كانت بمثابة – دافع وحافز عبرَ توقعات عالية بهم –.

وأن الآباء يمارسون ضغطاً شديداً على الأبناء لتحقيق التحصيل، والنجاح، وإحراز الأحسن والأفضل دوماً. وبذلك يتحول الأبناء إلى – نماذج وقُدوة – ويُعتبرون أنهم يعملون بجد ونشاط؛ وكان التركيز دوماً على التفوّق، والدراسة الأفضل، والعمل بشكل بنّاء والاستفادة من الوقت؛ وتتكرر هذه الإشارات والرسائل من الآباء للأبناء.

وفي دراسة للمربـــي (كسينتمايلي Csikszentmihalyi 1991) وصفٌ لـِ 210 من طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين والمتميّزين تحديداً بالرياضيات والعلوم والموسيقا، والتربية الرياضية؛ والفنون. توصل إلى أن الطلبة الذين كان الحافز والدافع عندهم في أعلى مُستوياته جاؤوا من عائلات قدّمت للأبناء تعزيزاً وتدعيماً وتحديات. وقارن هذه المجموعة مع طلاب آخرين قدّم الأهل لهم تحدّيات ولم يقدموا لهم تعزيزاً أو تدعيماً، وبمجموعة لم تحصل على تحديات، ولم تحصل على التعزيز والتدعيم. وبين أن الطلبة الحاصلين على – التعزيز والتحديات – هم الأكثر دافعاً والأعلى حافزاً داخلياً للتعلم والاستعداد؛ والدراسة.

وفي دراسة لـِ 394 لطلاب في المرحلة المتوسطة؛ تبين أن تركيز الآباء على أهمية الرياضيات والعلوم مع أبنائهم يهتمون ويُسجّلون في تلك المواد وهكذا كان تأثير الآباء القوي مؤثراً في قرار الأبناء. (أولزويسكي – كوبيليوس، وياسوموتو

(Olszewski-Kubilius and Yasumoto 1994) إن تدعيم الآباء، ومقارنته بتأثير الرفاق الأقران؛ والشركاء الرومانسيين، تبين أنه من أهم العوامل في توقّعات تقديرات الجامعة وعلامات التحصيل؛ (كول، كولانغيلو، آسولين، رسل Cole, Colangelo, Assouline and Russell 1994).

وثمة اتفاق بين معظم الآباء حول: أهمية الدراسة، والتعلّم، والدراسة، احترام للفردية والتفرد في التعلم، الاعتراف، والإدراك لقيمة الترويح الذي يتبطّن ويعطي التحصيل تأثيراً إيجابياً ويُحقق الإنجاز.

## الرسائل المزدوجة ونصف الصدق والحقيقة

إن الرسائل المزدوجة المتطرّفة، والرسائل التـي تحمل للأبناء نصف الحقيقة ونصف الصدق يمكن أن تؤدي إلى مشكلات للأبناء. إن الرسالة المزدوجة؛ هي رسالتان متناقضتان وتعطيان من طرف واحد من الأبوين؛ أو رسالة مُعاكسة تُرسل من كلا الأبوين. أما رسالة نصف الحقيقة ونصف الصدق؛ فهي رسالة بعضها صادق وبعضها غير صادق؛ وفي ضوء ذلك تسهل إساءة تفسيرها وتعليلها؛ من قبل الطالب الموهوب؛ وسنشرح بعض الرسائل التـي تشكل إشكالاً بين الآباء والأبناء.

### رسالة: "هذا جيد، ولكن لا تفكر في أنك موهوب"

هذه الرسالة الخاصة تُرسل للأبناء، من آباء هدفهم الأساسي رفع معنويات الأبناء الذين هم متكيّفون بما فيه الكفاية. وتوقّعات أولئك الآباء أن يصبح ابنهم نجماً رياضياً أو عنصراً لامعاً في صفّه؛ أو ابناً مُتميزاً في مجال القيادة والشعبية. وإن توقّعات الآباء تفصل وتعزل تحديداً صورة الابن على أنه – رمز للتفوق العقلي –: لديه كمية كبيرة من المفردات، لديه اهتمامات فكرية متعدّدة، معزول عن الآخرين اجتماعياً، خوف غير مُبرر من أن يكون الابن متفوّقاً جداً بحيث يمكن أن يكون مندمجاً بالأمور الأكاديمية. ويُفضّل الآباء ألاّ يكون الابن جزءاً من برنامج الموهوبين. وحين يتفوّق الابن في المسابقات الأكاديمية أو التقديرات الدراسية؛ فإن إجابتهم ستكون: "هذا جيد، ولكن يا بنـي لا تفكر في أنك موهوب" أو: "أنا سعيد يا بنـي بأنك مُهتم بالقراءة، ولكن أنتَ بحاجة إلى خبرات حول كل ناحية". وماذا حول فريق كرة القدم؟

إن هذا الطفل بدأ الدراسة كطالب مدرسة ناجح؛ وبسرعة وجدَ نفسه مفروزاً كمتفوّق أو موهوب. وإذا كان هناك برنامج للموهوبين فإن هناك فرصة لترشيحه للالتحاق بالبرنامج. وبالرغم من أن الأستاذ والمدرسة أرسلا لذلك الطالب رسائل إيجابية؛ نظراً لإنجازاته وتحصيله، لكن رسالة الآباء كانت – غامضة –. وكنتيجة لذلك؛ سوف يصبح الابن – غير مبالٍ – في المدرسة؛ ومع أقرانه ورفاقه؛ ونشاطات الملعب الرياضي، وهذه اللامبالاة تصبح عند الطالب أسبقيّة وأولويّة. وإن التقديرات المدرسية ونتائج الاختبارات تبدأ بالهبوط والتدنّي؛ أما مهارات – القيادة الاجتماعية – فإنها تتقدّم وتزداد. وقد يكون هناك للآباء موقف قناعة مؤقّتة؛ حتى يتم المؤتمر بين الأستاذ وأولياء الأمر؛ ويوضح فيه الأساتذة أن الطالب لا يؤدي واجباته الدراسية ويتّسم سلوكه باللامبالاة وعادات دراسية سيئة؛ ويبدو أن هذا الطالب غير مهتم بالمدرسة والتعلم.

والآن، هذا هو الوقت – لرسالة أبويّة جديدة – وهي مُغايرة وغير متشابهة؛ وغير مُتّسقة مع الرسالة السابقة. إن أولياء الأمر الآن: غير راضين وفي حالة إحباط من سلوك ابنهم الكسول وعاداته الدراسية السيئة وقد يبدأ الآباء بسحب المزايا أو المكافآت المرتبطة لعلاماته وتقديراته الدراسية. وفجأةً لم يعد لمهارات – القيادة الاجتماعية – أو لشعبيته، أية قيمة تُذكر. وهنا يبدأ الطالب – بفقدان ثقته بقدراته – وأنه جدير بالإنجاز والوصول إلى مستوى مُتفوّق.

وإن – الفجوة الحالية في المهارات – تجعل من الصعب حصول الطالب على تحصيل جيّد أو إنجاز مرموق. وتصبح

الأنشطة الرياضيّة وبناء الصداقات مع الآخرين هي – الأولوية الرئيسية – وإن أولئك الأصدقاء لا يُثمّنون الإنجاز الدراسي والتحصيل والمهارات العقلية بالشكل اللائق والجدير.

وفي هذه المرحلة لم يعد هناك أيّ خطر في تسمية الطفل ووصفه أنه – موهوب – والتـــي كانت في البداية – مرجعيّة أبويّة واختياراً مُفضّلاً – والآباء غير مرتاحين من تصنيف الابن وتسميته، بأنه: مُتدنٍ تحصيلياً. إن الرسائل المزدوجة، عن التحصيل والإنجاز جيّدة، ولكن – خبرات الطالب العامة بكل جانب – وشعبيته أيضاً اعتبار جيد كالسابق. ولكن أحد الآباء يقول: أنتَ أيها الابن لا تُحرِز مستوىً تحصيلياً يرتقي إلى مستوى طاقاتك وقدراتك، والذي من شأنه أن يعكس – حالة التدنـــي التحصيلي – إلى – حالة إنجاز وتحصيل جيد – ويُحسّن أيضاً العلاقة الأبويّة بين الطالب وأبويه من – حالة التصدّع والتأزّم – إلى تفاهم وتآلف.

**"دعنـــي أُساعدك؛ لجعل الأمور أفضل"**

**تحقيق الذات المعاكس، والتعرف العكسي إلى الموهوب**

إن تلك الرسائل المزدوجة من الآباء الذين يقيّمون عالياً موهوبية الأبناء – وتفوّقهم. ويعيشون تجارب الابن، وإن نجاحات الابن هي نجاحات للأب وإخفاقات الابن هي فشل للأب. وإن مشاركة الآباء في مشروعات الابن الدراسية أو العملية تتجاوز الإطار الإرشادي؛ وتصبح اهتمامات – ذات جانبين – وتتّسم بمساهمات فعّالة – في المشروعات تحتل فيها – الأبوة – موقع الرِّئاسة.

وإن كل إنجاز وتحصيل ناجح، يتبعُهُ نقد بنّاء مُساعد من الأب للابن. ويتجاوز النقد الأبوي الملاحظات أو الاقتراحات ويُحدث – تغييراً – في الأفكار الأصلية للابن؛ ويصبح المشروع الدراسي المدرسي أو العملي للطالب: – مشروعاً أبوياً – وتطبع سمات المشروع سمات نضج الأبوين الكبيرين بحيث يصبح مشروعاً – متميزاً نوعياً وينال الجوائز والمكافآت من الأساتذة في المسابقات الدراسية وغيرها.. ويتلقى الطالب – الابن شُهرة التفوّق؛ والأصالة، والتميّز الذكائي والإبداعي. ويفرح الآباء بأداء الطالب – الابن؛ وينكرون دورهم الأبوي ومشاركتهم.

ولسوء الحظ، يتنازع الابن شعوران بقدراته الذاتية: – شعور الشكل، وشعور الغموض وعدم الوضوح. ورغم سعادته وفرحه بالنجاح والإنجاز في نهاية جهوده، إلا أن الصعوبة تتجسّد في تحديد دوره ومساهمته بذلك الإنجاز والنجاح. وبما أن المستوى الأبوي هو مستوىً عالٍ؛ فقد يصعب على الابن – الطالب البدء بمفرده بمشروعات لاحقة وقادمة، وبمجرد بدء المشروع فإن الهاجس النفسي الذي يشكل حالة – عدم الأمان النفسي – عند الطالب الابن هو – تحقيق الكمال في الإنجاز والتحصيل – وإن أداء الطالب التنفيذي يتقدم بخطوات بطيئة يحيط بها الحذر والخوف والاهتمام غير العادي لتحقيق أعلى درجات التوقّعات فيه. وإن انتهاء المشروع، يكاد يكون متميزاً كما يجب مهما بذل من جهود.

وفي ضوء ما سبَق، يصبح تحديد الهدف – دفاعيّاً – ويدور حول حماية الطالب – الابن لنفسه من الفشل أو الإخفاق أو إظهار قدرات ضعيفة، (كوفينغتون، وبيري Convington and Beery 1976) ويتحول الطالب – لاختيار أنشطة سهلة – ليتحاشى الفشل فيها، أو يتخذ من – الأداء الكامل – عُذراً لعدم استكمال العمل وإنجاز المطلوب، وقد يُمارس تسلّطاً على الأبوين ليزيدا في مساعدته بمشروعاته وأنشطته؛ وينقاد الأبوان لضغط الابن لعدم الرغبة في رؤية فشل ابنهما وفي دورهما معهُ. وهكذا يتابع الأبَوان مساعدة الابن المُستمرة.

وتثور عند الطالب – الابن مشاعر الخوف لأن الآخرين والعالم من حوله سيكتشفون بطريقة – ما – أنه ذكي كما تكشف عنه اختبارات الذكاء والأداء المدرسي –. وقد يقلل ويخفض من قدراته العالية ذات الدّلالة؛ باعتبارها القدرة الوحيدة للحصول على العلامات والتقديرات العالية ولكنها لا تعنـــي الكثير للآخرين وللعالم.

إن الرسالة المزدوجة هي شكل من تحقيق الذات العكسي والتعريف بالنفس – من خلال إنجازات أولادهم – وهي تعطي الطالب – الابن ما يأتي: (1) الشعور بأنه متفوّق وموهوب، (2) يحتاج لكثير من المساعدة للوصول لأداء عالٍ ومقبول؛ وهذا يسرق من الابن – الثقة بالنفس – والعفوية، والتفكير الإبداعي، والاستقلالية، في الدراسة والعمل، ومنَ الأبناء الأطفال الذين يستطيعون بناء الثقة من خلال الإنجاز والتحصيل الشخصي القادر.

وإن هذا الموضوع ترتبط به نوعيات مُتعدّدة للإنجاز والتحصيل؛ أو غيابِها وفُقدانها؛ ونوع المساعدة – الأبوية – أو سلوك دفاعي للتكيّف مع مشاعر الشك والغموض الذي يهاجم الطالب – الابن، وإن ما هو كامن تحت السلوك الملاحظ هو ضعف الثقة بالنفس أو غيابها. مما يضغط مُقاومة الضغوط – من خلال خبرات الفشل كجزء من الاستمرار في المنافسة لتحقيق الإنجاز والتحصيل المأمول. وإن ملاحظي هذا الطالب الموهوب، قد لا يستطيعون تفسير الأسباب وراء ضعف ثقته بنفسه أو فهمها؛ رغم وجود المواهب المتميّزة عنده.

### "التقديرات والعلامات لا تحسب؟ هل تُحسب؟"

### رسالة مزدوجة

إن رسائل الآباء حول علامات الأبناء وتقديراتهم غالباً ما يكون فيها ارتباك وعدم اتّساق أو ثبات؛ وإن التسمية – رسائل مزدوجة – هي اصطلاح لا يخلو من صيغة ضعيفة؛ لأن الرسائل تختلف من عائلة لعائلة؛ ومن أب، ومن ابنٍ لابن، وتختلف من مادة دراسية لمادة دراسية أخرى؛ ومن فترة زمنية إلى فترة أخرى، مثال: إن الأم قد تُعزّز بقوة تقدير $A$ في اختبار الدراسات الاجتماعية؛ ولكن وبعد أسبوع يقال: إن الطفل نفسه الذي نال تقدير $C$ في الاختبار التالي – جيّد – وتُبرر ذلك بأن المادة الدراسيّة صعبة. وإضافة إلى ذلك الارتباك عند الطفل؛ تبقى رسائل خاصة بالتقدير الغامض القادم من الأساتذة، أو الأقران – الرّفاق؛ والأقارب أو الأجداد والجدّات.

ولكن كيف يمكن حل هذه المشكلة؟ فنحن كآباء؛ نعلم أن التقديرات أو العلامات الدراسية هي الأداة المُعبّرة عن التحصيل والإنجاز من الأساتذة إلى الأطفال؛ وإلى أولياء الأمور. ولكن على الآباء النظر بعين الاعتبار في الحقائق الواقعيّة الآتية:

1. إن التقديرات أو العلامات تستعمل لتقييم الأداء؛ وسوف تفتح وتُغلق أبواب الفُرص.
2. الأطفال دوماً قادرين على ضبط علاماتهم وتقديراتهم لمدىً مُحدد؛ ولكن الضبط ليس كاملاً. وإن تقلّبات الأساتذة وتغيّرات والمقيّمين سوف تكون دوماً جزءاً من النتائج.
3. يجب أن يُتوقع من الأطفال أن ينالوا أحسن التقديرات والعلامات التـــي يستطيعون إحرازها. وعلى أية حال، إذا كانت النتائج غير مُقنعة بعد محاولة الأطفال تقديم أحسن ما يستطيعون وأفضله، فإن عليهم الرجوع إلى – عادات عملهم الدراسي – لتحديد مدى فاعلية عادات الدراسة وجدواها وعلاقتها بالنتائج. وفي الوقت نفسه؛ ومن العدل لهم اختبار أساليب تقديرات الأستاذ والعلامات، واحتمالات تحيّز الأستاذ في تقييمه للطلاب.

4. إن الأطفال يجب أن لا يُشجّعوا على إغلاق الأبواب على بعض النوعيات من العمل المدرسي مثل: الرياضيات أو العلوم؛ لوجود نتائج أقل من التميّز والتفوّق العالي المستوى. وهذه النقطة سوف تُناقش بإسهاب عندما نعرض الرسالة: "إن النجاح هو كل شيء".

5. إن العلامات والتقديرات المتدنية أو المتوسطة تُغلق باباً واحداً للأولاد، وإن هناك حاجة ليتعلموا مقاومة الضغط والبحث عن مخرج للوصول إلى الفُرص، وليُدركوا أنه لا حاجة لهم بأن ينظروا إلى أنفسهم من خلال مرآة الفشل الدراسي. ومن الأبواب المفتوحة أن ينظروا إلى نقاط قوتهم في المواد الدراسية الأخرى، وفي السنوات الأخرى؛ وفي تجاربهم مع أساتذة آخرين وفي ميادين العمل المهنية الأخرى – المستقبلية – وكلها أبواب مفتوحة وآمال مُمكنة.

6. إن التقديرات والعلامات العالية في صلب المواد الأكاديمية هي هامة؛ رغم أن مضامين الدورة ومحتوياتها تبدو مُملّة؛ وعلى أية حال؛ فالعلامات والتقديرات العالية في المواد الدراسية جميعها ليست تماماً هامة، ولكن يجب أن يتوقع من الأطفال الموهوبين الحصول على تقديرات جيّدة في الرياضيات؛ والقراءة، ومع ذلك، فقد لا يحب التلاميذ الحقائق الرياضية أو القراءة أو كتب تمارين اللغة.

وقد يكون تقدير *A* مقبولاً في التربية الرياضيّة، وما لم يكن من خُططهم التوجه المهنـــي المستقبلي إلى ميدان الرياضة فإن التقديرات *B* و *C* هي مقبولة. وإن المُتعة في النشاطات الرياضيّة يجب أن تكون في مقدمة الأهداف وأكثر أهمية من الرياضيّة يجب أن تكون في مقدمة الأهداف وأكثر أهمية من العلامات والتقديرات؛ وإن من الواجب رفع الضغط الشديد عن التلاميذ الموهوبين لإحراز تقدير ودرجة *A* أي علامة الامتياز في معظم المواد مثل: التدبير المنزلي؛ الفنون اليدوية، والفنون الجميلة، والدراما؛ والأوركسترا؛ ما لم تشكل هذه المواد أساس الدراسة الجامعية أو محور التوجّه المهنـــي المستقبلي للطالب.

وإن من المهم بمكان؛ إعطاء الموهوبين: رسالة، حول ما هو الشيء الأهم والرئيسي في تعليمهم وتربيتهم؛ مقابل – الشيء الثانوي –. والشيء الرئيسي قيّم في التربية العامة للموهوب؛ وفي الإثراء الحضاري والمُتعة التعلّمية، وهذه الرسالة يجب أن تأتـــي من الآباء، حيث أن أساتذة المواد الثانوية يحتفظون بآراء مُختلفة.

### رسالة: "النجاح هو كل شيء"

إن التنافس في المدرسة يُقدّم رسائل مُتعدّدة؛ ومُتضاربة، قد يؤدي إلى ارتباك عند الكبار والأطفال؛ وإن التنافس بين الموهوبين يُثير مشكلات وصعاباً. فالموهوبون المتفوّقون يدخلون المدرسة كناجحين ورابحين، وإذا كانوا من ذوي التحصيل والإنجاز العالي فإن من المهم استمرارهم كرابحين وناجحين مع بذل جهود قليلة دراسيّة ومحدودة عملياً. وبسبب النجاحات الخالية أو قليلة الجهود، فإن هناك تحديات قليلة مُبكرة. وقد لا يجد أولئك الطلاب علاقة بين المجهود التنافسي، والإنجاز والتحصيل. وعلى أية حال؛ وفي مرحلة – ما – من حياتهم المدرسية؛ سيكتشفون أنهم رابحون وناجحون دون مجهود، وقد يحدث هذا لتلاميذ في مرحلة الصف الثانـــي لبعضهم؛ وفي المرحلة الجامعية لبعضهم الآخر.

وإذا لم يكتشفوا ذلك؛ فإنهم بالجهد وبذل العمل يصلون إلى النجاح. وقد يلجؤون لتبنـــي استراتيجية تكيّفيّة مَرَضيّة وغير سليمة. مثال: قد يعتبرون أنفسهم فاشلين دراسياً ومدرسياً، وقد يلجؤون لتصور أنفسهم أنهم مُتسربون من المدرسة وهاربون – عقلياً – رغم وجودهم بها مادياً وجسدياً، وقد يختارون الأنشطة الرياضية، أو نادي التمثيل أو ميداناً آخر يُحرزون به النجاح في تنافس غير أكاديمي – و – غير مهنـــي –، وقد يتوقفون نهائياً عن العمل وينظرون إلى أنفسهم على

أنهم – عاديون – رغم مواهبهم؛ ولا ضرورة لبذل أي مجهود دراسي. وأي نوع من الاستراتيجيات الهروبية السابقة – كرسائل ذاتية إيحائية للطالب بينه وبين نفسه – لا يُشجع الموهوب لاستعمال طاقاته وقدراته العالية.

وفي كثير من الحالات؛ تعتبر رسائل الطالب الذاتية؛ بينهُ وبين نفسه انعكاساً لرسائل الأبوَين المزدوجة والمضلّلة. وإن إحدى تلك الرسائل: "يجب يا بنـــي أن تكون ناجحاً دوماً؛ وإن لم يكن تفوقُك دراسياً أكاديمياً فليكن في الرياضة أو الفنون أو غيرها". وإن تلك – الرسائل الأبوية تُعيد الاتجاه في مسيرة الابن – الطالب نحو الملاعب الرياضية؛ حيث يفرح الآباء ويحتفلون بنجاحاته وتفوّقه – غير الأكاديمي وغير الدراسي –.

وفي هذا السياق؛ رسائل أخرى مُضلّلة تُرسل للطالب وهي – رسائل أبوية –: إذا لم تُحرز النجاح يا بنـــي فأنت فاشل – وهذا الضغط يُسبّب للابن قبول الفشل على أنه فقدان القدرة لديه على إحراز النجاح. وأيٌ من تلك الرسالتين الخاطئتين لا يعطي الابن أي بدائل أو مستويات للنجاح، وليس النجاح فقط أن يكون الابن (الأول في الصف). ويجب أن يتعلم الأطفال، والشباب استعمال قدراتهم المتميّزة للنجاح في المدرسة، وسوف تتوسع وتزداد عاجلاً أو آجلاً لتشمل النجاحات الهامة على امتداد حياة الطالب العملية والمهنية.

وصحيحٌ أن التحصيل والإنجاز يتضمّنان – التميّز – والتميّز يُترجم من الطالب على أنه النجاح. وحين يُنظر إلى التميّز والنجاح من منظار الأبوين في إطار مُحدّد هو: المكان الأول في الصف، أو غيره، فإن الأبناء حتماً يتعرّضون للفشل والمجازفة. وكنتيجة لذلك؛ فإن الأبناء ينظرون لأدائهم الناجح على أنه أقل من المطلوب أو المتوقّع عندهم، ويبحثون عن ميادين أخرى يحرزون بها – المكان الأوّل – تحت ضغط التنافس؛ وقد يهربون من المنافسة كبديلٍ آخر. وتشير إحصائيات التسرّب من المدرسة؛ إلى أن أغلبية المتسربين هم من المراهقين الموهوبين.

وإن الإحصائيات المُثيرة يجب أن تعطي الأساتذة والآباء والمتعاملين مع الموهوبين التبرير الكافي لشرح مشكلة "المكان الأول" ورسالة "التنافس" حيث أن 40% بين 5% من أوائل المتخرجين من المدارس الثانوية لم يتخرجوا في الجامعة. وقد يكون وراء عدم التخرج أسباب حضارية بيئيّة أو مشكلات ماليّة كما ذكرت المربية: (سيلفيا ريم S. Rimm) المؤلفة الثانية لهذا الكتاب من بين الحالات في عيادتها. فالكثير من الموهوبين ليس لديهم تحضير مُسبق لبيئة تنافسيّة في الجامعة. والحالة التالية تعطينا صورة حقيقية عن الواقع:

*"أعطيت (أماندا)، إجازة خدمة مؤقتة من جامعة هارفارد بعد الفصل الدراسي الأول؛ من السنة الثانية الجامعية، وكانت علاماتها وتقديراتها ضعيفة ومُتدنّية؛ ولم تستكمل بعض مُتطلبات الدراسة. وكانت غير واثقة من نفسها لأسباب صحّية مما جعلها تطلب إجازة انقطاع مؤقت عن الجامعة، على أمل أنها ستعود إليها في نهاية المطاف. وكانت أماندا طالبة مُتميزة في المرحلة الثانوية، لوجود التحدي لقدراتها؛ وتخرّجت بدرجة "الثالثة" في صفّها؛ ولم تكن – الأولى – كما أوضحت؛ وذلك بسبب انهماكها بأنشطة إضافية – غير أكاديمية دراسية – ، وكانت تُقيّم دراستها الثانوية بأنها ناجحة اجتماعياً وأكاديمياً، وهي لم تعد تذكر أية تحدّيات جدّية. وكانت تشعر باستمرار بأنها لن تواجه أي تحدٍّ أكاديمي فعلي.*

*ورغم تصميمها على الدراسة في جامعة هارفارد إلا أنها لم تحصل على تقدير A المتميّز. وحالت الانخراط بنشاطات جانبية غير أكاديمية مثل: التمثيل (الدراما)، ولكنها كانت تشعر بعدم الارتياح وبالاضطراب عند مقارنة أدائها بأداء زميلاتها وكانت تقارن نفسها مع الآخرين باستمرار. أما ثقتها بنفسها فقد تشتّتت وغيابها عن الصفوف الدراسية يتنامى*

*ويزداد، وكذلك اعتذاراتها، اضطرابها وشعورها بالنقص إلى حد عدم قدرتها على الاستمرار وبعد – العلاج – تمكنت من العودة إلى الدراسة والمنافسة وزال عنها الاضطراب".*

كانت آماندا واحدة من الطالبات والطلبة الذين تقبلوا ما انطوت عليها رسالة "النجاح هو كل شيء" في أثناء طفولتها ومراهقتها بين الكثيرين من الموهوبين من طلاب الجامعة الذين باتوا يشعرون بضغوط شديدة من الآباء نتيجة رسائلهم الخاطئة: "يجب أن تكون الأوّل". لهذا يجب أن يتعلم الأبناء كيف يعملون ويدرسون في إطار التنافس مع طلاب آخرين متساويين أو أعلى من مستواهم وبذلك يتكيّفون مع شعور بعدم الراحة أو النقص.

## الصراع بين الأبوين في رسالتهما للأبناء

من الملاحظ؛ حتى في العلاقات الزوجيّة الجيّدة؛ أن التنافس قائم بين الزّوجين لتفضيل أو ضبط الأبناء. والنتيجة وبشكل متكرر هناك – "لعبة" (وُصفت في الفصل 13) من هذا الكتاب، ومضمونها أنّ أحد الأبوين يلعب دور اللطيف في تعامله وعلاقاته مع الأبناء، بينما الزّوجة تلعب دور المؤدّبة الساعية لضبط ونظافة سلوك الابن ولسان حالها يقول: "إنه لا بأس معي؛ ولكن أُمّك لا تريد منكَ أن... وتعلم الأبناء بسرعة كيف يلعبون ويسيطرون على اختلاف الرأي بين الأبوين بشكل فعّال، فيقول أحد الأبناء للأم: إن أبـــي وافقَ وأعطانـــي حرية السلوك؛ أما أنتِ يا أمّي ترفضين، ولا تتركيننـــي أفعل أيّ شيء. وقد أوصى (إيكيرمان Ackerman 1980) لمعالجة هذا الصراع العائلي بحيث يتم التركيز على تعاون وتضافر واحد من الأبوين فقط يدفع بالمراهق إلى حالة من – عدم التوازن – ويزيد الضيّق النفسي بين الابن والأبوين. والذي يبدو صحيّاً في العلاقة بين الأب والابن وتحالفهما؛ ينتقل بسهولة للطرف الثانـــي في الأسرة؛ ويُثير التنافس وربما الصراع بين الزوجين (ريم 1995).

وإنه لا يمكن تجاهل الرأي الآخر بين الأبوين وتحديداً أسلوب – تنشئة الأبناء -. وعلى أية حال، إذا كان هناك أي رسالة من الأبحاث التربوية، والإكلينيكية – العياديّة – وتبدو فعّالة وهامة في الأبوّة الناجحة – فهي: الاحترام المتبادل بين الأبوين واحتواء الآراء والإنجازات بينهما لتصب لصالح الأبناء على شكل نموذج مثالي للأبناء الموهوبين؛ ولكل الأطفال عامةً.

## دور الأبوّة في الإبداع واتباع النظام

طرح المربيان: (كيغلي، وسيغارس Kegley and Siggers 1989) مشكلة تقليدية في ميدان – الإبداع – من وجهة نظر أبويّة كيف يمكن تعليم الأطفال شيئين اثنين: أن يكونوا مُبدعين أحراراً؛ وفي الوقت نفسه؛ يخضعون بالضرورة للقواعد الاجتماعية؛ وأن ينفذوا ما يؤمَرون به؟ وذكر المربيان: كيغلي وسيغارس أن الآباء إذا كانوا مُتغطرسين وجامدين، ومتعصبين، ولا يتمتعون بمقدار كافٍ من التفكير الحر، فإن إبداع الابن سيتعرّض إلى معاناة. وأوصى المربيان بأن يترك الآباء للأبناء الحرية ويسمحوا لهم بالتعبير عن إبداعاتهم. ويضمنوا لأبنائهم البيئة الصالحة للتجارب الإبداعيّة الحرّة؛ والمبادرة بقبول المجازفة وأن يكون الابن غزيراً وفيراً ومُـــتّسعاً؛ ويضع نفسه أمام إمكانات واحتمالات مُنفتحة. ويجب تعليم الابن والطفل التحرّك والعمل انطلاقاً من قاعدة ذات أمان نفسي، وكونه حرّاً يعنـــي كونه مختلفاً عن غيره من العاديين.

## ماذا يستطيع الأبوان فعله؟

إن أول شيء يجب على الأبوين القيام به هو قبول الحتميات التـــي لا هروب منها. لا يقولون ولا يعملون ما هو – الصح – دوماً، ولا يحتاجون أن يدّعوا الاتّساق الثابت بأنهم المصدر لكل ما هو صحيح. أن يتجنّب الأبوان – الرسائل المزدوجة –

أو الإفصاح العالي عن الإبداع والتـــي تسبب مشكلات للأبناء.

وإذا كان الابن الموهوب في العائلة يؤدي دوراً جيداً؛ ويعبر عن مواهبه؛ وينمو بشكل إيجابـــي وبطرائق عديدة؛ يصبح من المعقول الاستنتاج أن الأبوين يقومان بالدور الأبوي – بشكلٍ جيد. ونقول مرة ثانية: ليس هناك – طريقة أُحادية جيدة – بل هناك طرائق مُتعددة. وحين تكون البيئة العائلية – غير سليمة – فالنتائج تكون: (1) الابن يكون تحت ضغوط وضيق نفسي، (2) الابن لا يحقق إنجازاً أو تحصيلاً مسؤولاً، (3) الابن يعانـــي من مشكلات اجتماعية، (4) الابن يعانـــي من علاقات عائلية صعبة. وهنا لابد من الرجوع للعائلة لدراسة جذور هذه الأعراض؛ ودراسة أنماط خاطئة في البيئة الأُسريّة. وإن قائمة – الرسائل المزدوجة وأنصاف الحقائق – تتضمن بعض المصادر للمشاكل شبيهة بالمشاكل المُشار إليها.

وحين يستطيع أولياء الأمور إرسال رسائل واضحة فإن النتائج بين الطلبة والأطفال الموهوبين تكون مُساعدة جداً في صفوف الدراسة؛ وفي العلاقات العائلية. ويمكن للآباء أن يكونوا مرشدين ناصحين فعّالين لأبنائهم بكل تأكيد (ماك كوليم، وروبيرتس McCollim and Roberts 1992)، وفيما يلي ملاحظة من أحد الموهوبين يحتملها وذات مدلول: (غريغير Krueger 1978).

"إن عائلتـــي تُثمّن التربية والتعلم عالياً؛ ولديها اهتمام كبير في الفنون، والآداب، والموسيقا. وبما أن – العلاقة الأبويّة – معي وقريبة، فقد حاولتُ أن أنافس وأُفاخر أبويّ؛ من خلال تقليدهما وليس من خلال ما يفرضان فعله عليّ. وهكذا طوّرت شَغَفاً عاطفياً ونزوَةً للتعلم وإلزاماً إكراهياً لسلوك وعمل انتظامي انضباطي. لكننـــي أعتقد بقوة؛ أن الحب والعاطفة القوية من أبويّ نحوي مكّنانـــي من بناء مستوىً عالٍ لتقدير الذات الذي كان حيوياً وعاملاً مُساعداً في التفكير البنّاء لي".

ومن خلال دراسة لمجموعة من المربين أمثال: (بلوم 1985، وول بيرغ، تزايزَر 1997، ريم، ولوبي 1988) حول الموهوبية والبروز والتفوّق. – استنتجوا ما يأتي: هناك دوماً موضوعات لتنظيم العائلة، وتوقّعات ثابتة ذات اتّساق ممكن للسلوك. – إن وجود طاقات عالية، وتوجّهات نحو الإنجاز والتحصيل عبارة عن سمات عامة شائعة عند معظم الآباء تقريباً، (آلبيرت 1980، بلوم 1985، جورتزيل وجورتزيل Albert, Bloom, Goertzel 1962).

## المنافسة والضغوط

إن المنافسة تُشجّع وتحفز الأطفال الموهوبين؛ ليقدّموا أداءً عالياً، على أحسن درجة ممكنة. وإن الاعتراف بنجاحهم يشكل عندهم – حافزاً – واستمراراً القبول المنافسة. وعلى أية حال؛ هناك جانب سلبـــي ومضاعفات جانبية للمنافسة المتطرّفة الزائدة عن الحدود. وكل ناحية سلبية سيتم مناقشتها بشكل فردي مستقل.

### الضيق النفسي

إن الطفل المنافس باستمرار قد يشعر بنوعٍ من الضيق النفسي؛ وهذا النوع من الأطفال يعكس أعراضاً مثل: التوتر العصبي، وقد ينعكس على شكل – قضم للأظافر – أو – التبول اللاإرادي – أو – صراعات وشجار بين الأخوة – أو بين الأقارب، فقدان الشهيّة للطعام، وسرعة التهيّج الانفعالي، أوجاع في المعدة؛ صُداع في الرأس؛ وكوابيس وأحلام مُزعجة. وإن هذه المشكلات يمكن أن تؤدي إلى تعقيد حياة الأطفال والطلاب. وقد تكون معلومات مُوجّهة إلى الآباء الذين لديهم دراية ووعي حول معنى تلك الأعراض وقوتها. وطبعاً؛ فالأطفال العاديون، يعكسون مثل هذه الأعراض من حينٍ لآخر. وإن الأعراض الزائدة أو

المستمرة الظهور تُعزى إلى الضّيق التنافسي؛ وهي ردود أفعال جسدية للقلق والإحباط أي - حالات سيكوسوماتية -.

وإن واجب الأساتذة والآباء أن يحاولوا مُساعدة الطفل لتحديد مصادر الضيق النفسي ومُسبّباته؛ ليعيدوا صياغة الأهداف التـي تساعد في إلغائه، مثال: - يمكن للأساتذة والآباء مساعدة طلاب المدارس الثانوية، في أن يُقرّروا بأنفسهم العبء الدراسي والتحديات المتناسبة مع قدراقم وليست فوقها، - إن الأنشطة غير الأكاديميّة يجب أن تكون قابلة للتحكّم بها ومُنضبطة. وإن - الأطفال الصغار أيضاً - يمكن أن يجدوا أنفسهم تحت ضغوط كثيرة، وأمام وظائف مدرسيّة كثيرة؛ ودروس موسيقية، ورابطة للكرة القدم، ومحاولة جادّة وشاقة للتفوّق في كل المواد الدراسية؛ والاهتمامات؛ بينما يحملون أيضاً أعباء وعلاقات مع أصدقاء ورفاق مُتعدّدين لديهم الكثير من الأفكار الذاتية الخاصة بهم.

وإن مصدر آخر للضيق النفسي التنافسي يأتـي من تكرار الكبار - لثناء الصغار - فكلمات المبالغة: "الكامل"، "الأذكى"، "الأحسن"، "الأجمل"، وغيرها من أفعال التفضيل، تؤدي إلى تأثير غير مناسب؛ وضغط على الطالب في أن يكون - مُتميزاً وكاملاً - أي: الأكمل، والأنجح، والأجمل. والحقيقة أن الكبار لا يقصدون فعلاً وضع ضغوط على الصّغار بكلمات من ذلك النوع. وعلى العكس من ذلك فإن هدف الكبار ونيتهم تقوية الثقة عند الصغار الموهوبين. وصحيح أن كثرة الاهتمام بالصغار ومواهبهم، قد يجعل من - الكامل والأوّل - ضغطاً عليهم يُسبّب صعوبة في تحقيق ما يتوقّعه الآخرون منهم والمحافظة على إنجازهم وتحصيلهم.

وكلمات وتعليقات مثل: بذل الجهود، التحسن، المثابرة، التفكير الجيّد، حل المشكلات الإبداعي، اللباقة واللطافة، الإرهاف الحسّي والشفافية؛ الموهبة، الذكاء، والابتعاد عن كلمات: - "الأول والكامل" - إن تلك التعليقات غير المباشرة تؤدي إلى تشجيع الدافع والحافز عند الطالب - دون ضغوط - وإن - المكافآت المبالغة - التـي تستعمل كلمات: *عبقري، نابغة، أذكى الجميع، المُبدع الأول*، هذه الكلمات قد تُشكّل ضغطاً على الطالب؛ وحتى حين تُطلق هذه الكلمات من مُنطلق - النية الطيّبة - فإنها تؤدي إلى مردود سلبـي وأذىً جاد للطالب.

وقد وجد المربيان: (كورنيل، وغروس بيرغ Cornell and Grossberg 1989) أن 83 عائلة أطفال ممن كانوا في برنامج الموهوبين؛ فكروا في أولادهم أنهم متفوقون وموهوبون. و لم يكن هناك فروق دالة بين الأطفال في الإنجاز والتحصيل والتكيّف بغضّ النظر عن كيفية تعريف الآباء للموهوبية سواءً عدّ الآباء أولادهم عاديين أحياناً وموهوبين أحياناً أخرى. وعلى أية حال؛ بين 25% من الأطفال ذوي الطلاقة اللفظية والموهوبين في نظر الآباء، هناك عدد أكبر تنطبق عليهم مشكلات تكيّفيّة وتتضمّن: مشكلات انضباط ذاتـي ونظام، وتدنٍّ في التحكّم بالسلوك؛ والقلق، والشعور بالذنب. ويقترح مؤلفا الكتاب أن المرجعية المباشرة للطفل ووصفه بأنه موهوب - يوقع على كاهل الأبناء الطلاب ضغطاً مُتطرّفاً يزداد حدّةً على الأطفال. وإن إطلاق اسم "موهوب" على الطفل يلقي بشكل دقيق التأثير نفسه الذي يلقيه الثناء والمديح المُبالغ به.

وفي بعض الحالات، إنّ الأطفال الذين لا يُنجزون دراسياً أيّ شيء يُذكر يجعلهم يعانون نوعاً من الضّيق النفسي. وإن التوتر النفسي ينبع من الشعور بعدم الراحة أو التكيّف وعدم استكمال واجباتهم الدراسية من خلال العمل الجاد والشاق. وما يلي هو مثال لذلك:

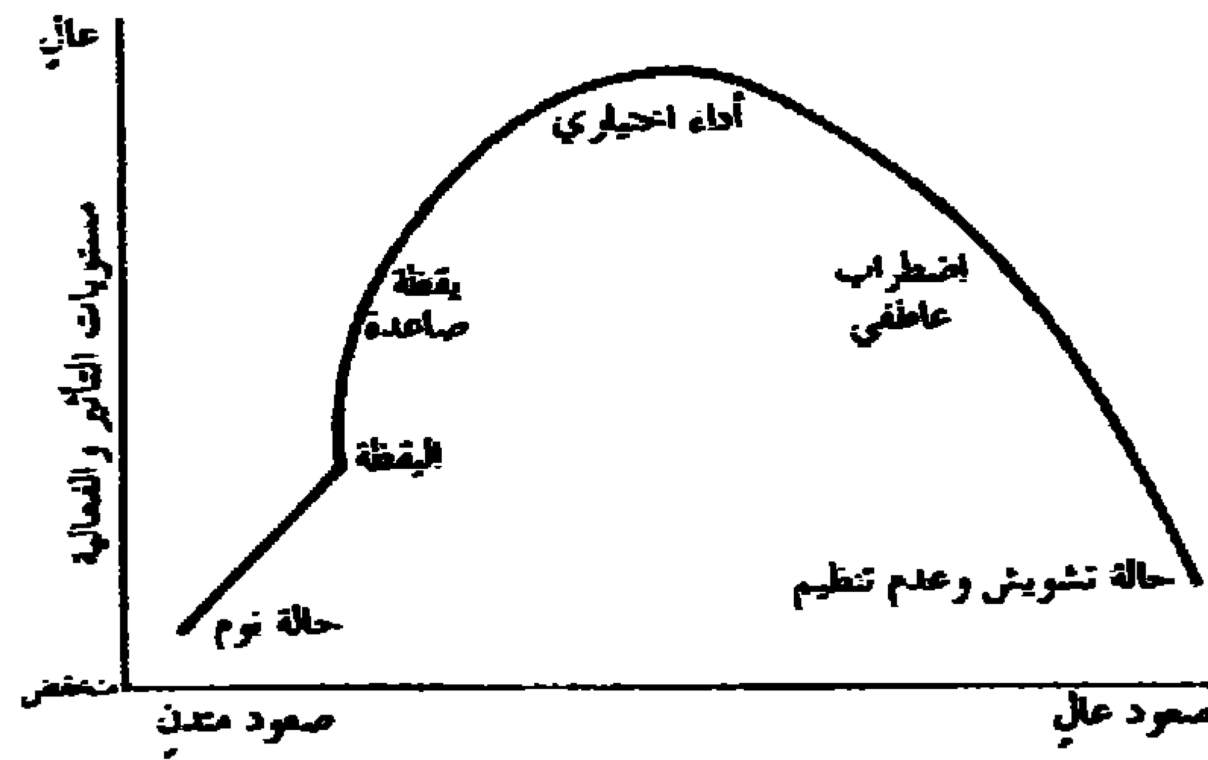
*"التلميذ (بوبي)، موهوب في الصف الرابع؛ كان يشكو من أوجاع في المعدة؛ مرتبطة بالقلق والتشويش حول صعوباته التعلّميّة في الرياضيات؛ وذكر: أنه وهو يراقب التلفاز، يحاول عدم التفكير في صعوبة الرياضيات، لكنه كان يشعر بالمرض في معدته؛ وقد اقترح أحد المربين والمرشدين، أن يُغيّر (بوبي) طريقة دراسته؛ ويتابع العمل في واجباته لمادة الرياضيات بعد*

*المدرسة مباشرة، وقبل البدء برؤية ومراقبة التلفاز، وبداية القلق. وفعلاً بدأت أوجاع المعدة تتوقّف، بطريقة سحريّة عجيبة. وبدأ التلميذ (بوبي) يشعر بأن الرياضيات أسهل مما كانت قبلاً" .*

وإن قانون المربية (ريم 1995) الذي غطّى هذه الحالة يذكر: أن الأطفال يشعرون بتوتّر زائد حين يكونون في حالة قلق حول عمل لم يُستكمل أكثر من التوتر في أثناء أداء الواجب الدراسي ذاته.

إذا لم يستطع الآباء أو الأساتذة تحديد مصدر الضّيق النفس فإنّ الإرشاد النفسي التربوي على يد مُرشد مُتخصص أو نفسي – عيادي؛ يصبح مطلوباً وضرورياً. إن من الأسهل كثيراً معالجة الضيق النفسي؛ من الأيام المبكرة لحدوثه قبل أن يتحوّل إلى خلل اعتيادي لا يستطيع الطفل التكيّف بسببه.

وإن من الطرائق المساعدة لفهم العلاقة بين الضيق النفسي والأداء الفعّال يظهر في الشكل (16-1): من خلال القانون الكلاسيكي للمربيين: (بيركيس – دودسون/هيب Yerkes-Dodson, Hebb 1972) إن هذا المبدأ يُشير إلى أن ما هو تحت الضيق النفسي المتدنـــي جداً في:– الدافع الحافزي أو التوتر النفسي والصعود – فإن أداء الأفراد يكون – غير فعّال – وكلما تصاعَد وازداد التوتر؛ ازدادت أيضاً الفعالية ومُستويات التأثير. وإن الأداء وقمّة الفعالية في – الوسط–، ويختلفان طبقاً للفروق الفردية والاختلاف من مادة دراسية إلى مادة أخرى ومن مُهمّة عملية إلى أخرى. ومع التصاعد في الضيق النفسي؛ فإن الفعالية في الأداء تهبط وتتدنّى إلى أن يصل الأداء الهابط المتدنـــي إلى مرحلة التشويش واضطراب التنظيم في السلوك.




**الشكل (16-1):** بيركيس – دودسون/هيب، القانون الكلاسيكي المرتبط بالضيق النفسي: ارتفاع وصعود مستويات التأثير والفعالية.

من كتاب: علم النفس، الطبعة الثالثة أو المجلد 1973/3 تأليف: د. هيب 1972، جامعة ساوندرز، طباعة: قسم هولت، راين هارت ووينستون (شركة طباعة) وإعادة الطبع تمت بموافقة الطابع الناشر.

وإن الأطفال المتنافسين حسب الأغلبية منهم، هم عُرضة للضيق النفسي. وإن الآباء والأساتذة لا يستطيعون تخليصهم وإنقاذهم من ذلك الضيق النفسي. ولكنهم يستطيعون وضع أنفسهم – قُدوة – وتعليمهم طرائق وأساليب – خفض الضيق النفسي –. وإن الاندماج والمشاركة في نشاطات تنافسيّة كثيرة قد يعلمان الأبناء الطلبة التكيّف مع مواقف التنافس بحيث تصبح صعوباتها سلوكاً روتينياً عادياً. وإن الاقتراحات حول تركيز الأبناء الطلبة على الأنشطة نفسها بدلاً من تركيزهم على مكانهم في التنافس يُشجّعهم على خفض الضيق النفسي، وتحقيق أداءٍ نوعي أفضل.

وثمة أساليب أخرى في التصدّي والتعامل مع الضيق النفسي وتتضمّن: تمارين جسمية منتظمة، أنشطة ترفيهية ترويحيّة، تأمين بيئة فيها أمان وحماية معقولة حولَهم، ووجود تعاطف معتدل يُتيح للأطفال التعبير الحر عن مصادر قلقهم والضغوط المؤثرة سلبياً فيهم، التحذير للآباء بألاّ يقوموا بتحقيق معاكس لنواهم من خلال افتخارهم بإنجازات أولادهم؛ لأن ذلك يؤدي إلى زيادة القلق عند الأبناء.

وأوصت مجموعة من المربين أمثال: (ويب، ميكس تروث، وتولان Webb, Meckstroth and Tolan 1982) باستعمال العلاقات الإنسانية والشفافية العاطفية مما يخفض مستوى الضيق النفسي عند الأبناء الطلبة. مثال: يمكن للآباء أن يعرضوا أداءً درامياً مسرحياً حول مشكلاتهم وضيقهم النفسي عبرَ حياتهم السابقة؛ ويُشعرون الأطفال أنهم يضحكون من تلك الإشكالات التـــي مَضَت؛ ويستطيع الآباء تشجيع الأبناء على أن يُفكروا بصوتٍ مُرتفع، حول الضيق النفسي وأشكاله ومصادره، بواسطة طرح تساؤلات خفيفة لطيفة؛ مثل: ماذا يحدث حين نواجه ما هو أسوأ في تلك الحالة؟ – كم تكون المصيبة أو الكارثة كبيرة في تلك الحالة؟

وباختصار؛ فإن الممكن أن يُساعد الأساتذة والآباء أبناءهم ليتعاملوا مع الضيق النفسي التنافسي بالخطوات الآتية: (1) تحديد مصادر الضيق النفسي؛ ثم مساعدة الطالب لإعادة النظر بتعريف الأولويّات لخفض معدل الضيق النفسي، (2) الإدراك بأن الضيق النفسي البسيط المعتدل والذي يمكن قبوله وضبطه هو ضروري للأداء العالي، (3) مساعدة الطلاب والأبناء بإيجاد حُلول ومخارج وعلاج بصورة أنشطة جسميّة وترفيهية ترويحيّة، (4) الإصغاء وفهم الأبناء الطلبة والتعاطف معهم؛ وإعطاؤهم الأُذن الإنسانية. وهذه التقنيات مفيدة لإيقاف التدهور في الحالة بسبب الضيق النفسي التنافسي المُتصاعد.

**الفشـــل**

ناقشَتْ المربية: (غيل شيهي Gail Sheehy 1982) في كتابها: (مكتشفو الطريق) الفروقات بين الكبار في التعامل مع أزمات النمو والتطور الخاصة بهم. وفي مقارنة الكبار الذين ينظرون لأنفسهم كناجحين في حياةٍ ذات إشباع وقناعة ونمو مُتكامل، ومقارنتهم بكبارٍ آخرين واجهوا في حياتهم: الكثير من الفشل والإحباطات؛ واستنتجتْ أن الفارق الأساسي بين المجموعتين هو: الطريقة التـــي تعاملت بها كل فئة مع الفشل والإحباط؛ في كتابها: (مكتشفو الطريق). والمصطلح الذي استخدمته للآباء الأكثر تكيّفاً هو: الخبرات؛ علماً أن المجموعتين تعرّضتا لإحباطات. لكن الأكثر تكيفاً استخدموا الفشل كوسيلة للنمو والتقدم إلى الأمام وليس للتقهقر والتراجُع. أما المجموعة الأقل تكيفاً فقد توجّه أفرادُها إلى تعريف أنفسهم كفاشلين ومُحبَطين واستمروا بمواقف أقل قناعةً وأقل تكيّفاً.

ويبدو أن الأطفال الموهوبين، وربما الأطفال جميعهم يبنون أنماطاً من السلوك متشابهةً كالآباء. فالأطفال ذوو التحصيل والإنجاز العالي؛ والإبداع والتوجّهات الناجحة والظافرة ينظرون للفشل من زاوية متفائلة بأنها خبرات مُفيدة تعلّمية، (كوفينغتون، بيري Covington and Beery 1976) وحينَ يُصادفهم الفشل؛ يبدؤون بتحديد المشكلات؛ ثم يعالجون الصعوبات ونقاط العجز؛ ويعيدون تحديد الأهداف؛ وتنمو مهاراتهم عبرَ التجارب ومن خلالها. إن الفشل هو – مجرد مرحلة مؤقّتة؛ ويتعلمون أن ينسبوا فشلهم إلى قصور في الجهد المبذول. وإن الصعوبة – غير الاعتيادية – للمهمة الدراسية أو العمليّة، وربما مهارات المتنافسين الآخرين المتميّزة قد تكون تبرير القُصور والفشل. ومع بروز استراتيجيات التكيّف مع المواقف، فقد يضحك أولئك الأبناء الطلبة أو الآباء من أخطائهم؛ ويصمّمون على العمل الجاد أكثر وأكثر. وقد يُعيدون النظر في صوغ أهداف تحصيلهم وإنجازهم. ويرون أنفسهم خلف الأهداف العالية وليس وراء الأقران والرّفاق.

أما الأطفال الآخرون – التائهون عن الطريق – فيأخذون فقط طريقاً واحداً أو اثنين. وبعضهم يثابر على طريقٍ واحد؛ ولديهم إحباط من تحصيلهم وأدائهم؛ ولكنهم مُصمّمون على أن ينجزوا الهدف الأوّلي. وإذا كان الهدف واقعيّاً؛ فإن المجهود المُتجدّد، والتصميم قد يُنتجان نتائج مُقنعة ونجاحاً ويشعرون أنهم – متفوقون وناجحون – في اللعبة التنافسيّة. وإذا كان

الهدف – غير واقعي – فإن جهودهم تنحدر وتهبط وينتج عن ذلك إحباط وضيق نفسي.

والطريق الآخر أكثر سوءاً ودماراً، مع الفشل حيث يصبح الطلبة ذوي توجهات فاشلة، (كوفينغتون وبيري 1976 وهكذا ينظر الطلاب إلى المدرسة على أنها – لعبة تنافسيّة – وأنهم غير قادرين على النجاح بها. ويرون أن هناك هدفاً ضئيلاً في المشاركة بلعبة التنافس المدرسيّة.

ومن واجب الآباء، إعادة النظر وفحص أسلوبهم وموقفهم التنافسي؛ لمساعدة الأبناء في التكيف مع الفشل فالطفل قد يتعلم التكيف الخاطئ؛ واستجاباته للفشل من واحد من أبوَيه؛ أو كليهما، مثال: قد يكون الأبوان نموذجاً للسرعة في اليأس والأحجام عن المتابعة حين تكون المهمّة صعبة. ويتجنّبان أي نوع من المنافسة أو عادات سيئة في إلقاء اللوم على الظروف الخارجيّة، كتبرير هروبـــي لقصورهم، غياب بذل المجهود المطلوب في الأداء. وإن إعادة بناء توجّهات الآباء وتوقّعاتهم، تكاد تكون الخطوة العمليّة الأولى في جدول أعمال الآباء لمساعدة الأبناء الموهوبين الذين لم يفلحوا في التنافس الدراسي الأكاديمي.

وثمّة أسلوب آخر في العلاج، هو تعليم الطلاب التحديد أو التعرّف إلى أساليب إبداعية كبدائل للفشل أو الخسائر والإخفاقات. مثال: يجب أن يعترفوا أن الناس العاديين وحتى الموهوبين لا يمكن أن يكونوا ذوي الرقم الأوّل – بشكل مُطلق في كل شيء؛ وأن كل فرد لديه مجالات تعويضيّة يكون فيها مُتميّزاً ولامعاً. ولا حاجة لأن يشعر الطفل بعدم الطمأنينة – أو أن يكون مُهدّداً بفشل مؤقت. وإن مناقشة فشل الطفل قد تحتاج للانتظار حتى ينخفض مستوى التوتر العاطفي لديه وبذلك يمكن تحاشي السلوك الدّفاعي عنده.

وإن الآباء لا يتوقعون إدراكاً عقلانياً أو تفكيراً منطقياً؛ في أثناء فترة الضيق النفسي التابعة للفشل والهزيمة المشوّشة. وأسلوب يتضمن التساؤلات؛ قد يكون أفضل من المحاضرات لمساعدة الطفل على فهم ما يأتي: (1) لا يمكن للإنسان أن يكون الرابح والناجح دوماً، (2) خيبة الأمل أو الإحباط لا تعنـــي أنه فاشل، (3) إن الخبرة الخاصة ببساطة لم تكن نجاحاً كما يأمل كل إنسان أن تكون، فالواقع مختلف عن الأمل، (4) إن الهدف الرئيسي هو أن يلعب الطالب لعبة المنافسة المدرسية بأعلى مستوىً ممكن من الأداء بغضّ النظر عن مكانه في سُلّم التنافس مع غيره.

***النشاطات العقلية اللاتنافسيّة:*** إن الموهوبين المتميزين، والموهوبين ذوي التحصيل المتدني؛ قد يكونون تنافسيين أو لديهم شعور تنافسي ووعي به. ففي حالة الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل العالي، تكون التنافسية وظيفة فعّالة عندهم. وعند الموهوبين ذوي التحصيل المتدنـــي فإن الروح التنافسية ضامرة غير فعّالة، حيث إنهم ينظرون إلى أنفسهم – كفاشلين – في اللغة المدرسيّة؛ ولهذا يتوقّفون عن بذل المجهود ليقوموا بالمنافسة.

ولكلتا المجموعتين المشاركة في الأنشطة العقلانية عملية – غير تنافسيّة – ويمكن أن تكون قيّمة جداً، وأمثلة الأنشطة العقلانية اللاتنافسية: التعليم الفردي في حدود القدرة الذاتية. مثال: في تمارين الحاسوب – الكومبيوتر، في مراكز التعلم، في كاسيتات التعلم اللّغوي، نوادي ما بعد المدرسة، مجموعات حسب الاهتمامات والميول، اهتمامات منزلية كالقراءة والحاسوب، مجموعات صغيرة لرحلات ميدانية، مشروعات بحث مُستقلة، فنون أو أنشطة إبداعية، دراما أو كتابة إبداعية. ولكن بالنسبة للطلبة ذوي التحصيل العالي؛ فإن مثل هذه الأنشطة يزيد من توسيع وإثراء المعرفة والاهتمامات ويفتح الطريق أمام الإبداع، ويُقدّم إمهالاً مُريحاً من المجهود التنافسي العالي. وأولئك الطلبة ذوو التحصيل المتدني؛ تحرضهم الأنشطة العقلية – غير التنافسية – وتُغويهم ليلعبوا لعبة التعلم التفكيري دون خوف من الفشل أو الرسوب. وليعيشوا تجربة مُمتعة للاكتشاف العقلي باعتبارها هدفاً هاماً لجميع الأطفال الموهوبين وإن الأنشطة العقلية غير التنافسية هي وسيلة فعّالة لتحقيق ذلك الهدف.

### الحاجات العاطفية - الاجتماعية

كثيراً ما يفكر الآباء فيما إذا كان الأطفال الموهوبون لديهم حاجات عاطفية اجتماعية - تختلف عن الآخرين من الأطفال، (سيلفرمان 1993، وكروس 1994) وقد اقترح هذان المربيان: أن حاجات الموهوبين العاطفية الاجتماعية تختلف إذا لم يعيشوا تلك التجارب. بينما المربية (ريم) ترى اختلافاً في حاجات الموهوبين الاجتماعية والعاطفية عن غيرهم من الأطفال؛ سواءٌ أكانوا على وعي ودراية وخبرة بها أم لا. وإن درجة الفارق بين طفل وطفل ليست واحدة، طبقاً لبيئة كل طفل ولدرجة وقدرات الآباء في إشباع تلك الحاجات لأطفالهم، وإنّ (سوّوا، ماك إنتايَر، ميي، بلاند Sowa, McIntire, May, and Bland 1994) أكّدوا أن الأبحاث أثبتت ذلك، ووصفوا موضوعات التكيّف للأطفال الموهوبين؛ والتـي تختلف من واحدٍ لآخر ولا سيما ما يختلف منها عن الطلبة العاديين - غير الموهوبين -.

### مشكلات الأخوة والأقارب

إن النــزاعات التنافسية والصراع بين الأخوة والأقارب تكاد تكون - موروثة - في إطار الحضارة الغربية. ويمكن تقليصها للحدود الدّنيا. ولكنها لا تختفي نهائياً. وإن السبب الكامن وراء الصراعات بين الأخوة والأقارب هو المنافسة في الحصول على اهتمام الأبوين وانتباههم وأحياناً الاستفادة من المصادر. ومع الموهوبين؛ يبدو أن اتحاداً أو تضافراً بين مجموعة من الأقارب أو الأخوة قد يسبب تعقيداً مما يدعو إلى نوع من العناية الخاصة بإشراف الأساتذة أو الآباء. وسيصف مؤلّفا الكتاب ذلك بالتفصيل فيما بعد.

أولاً: إن من المهم أن نُدرك مبدأً جوهرياً وهاماً يكمن وراء الاهتمام والتعامل مع الأطفال جميعهم. *إن كل طفل في العائلة يجب أن يتمّتع بفرصة نموذجية للتنمية العقلية والإبداعية*. إن فُرص الموهوبين يجب ألاّ تُهمل أو تُترك ببساطة، لأن الأخوة أو الأقارب الأقل قدرةً أو اهتماماً لا يستطيعون المشاركة في النشاطات نفسها. والأطفال الآخرون، يمكن أن تُقدّم لهم أنشطة تربوية وترفيهية، وليس بالضرورة أن تكون متطابقة ومتشابهة مع ما يُقدم للموهوبين، مثال: إذا رغب طفل أن يتقدم إلى مخيّم لتعلم اللغة الرّوسية، أو صف لتعلم الحاسوب أيام السبت؛ أو بدائل أخرى كدروس موسيقا، وفنون، وسباحة، أو لعبة التنس، التـي يمكن تقديمها إلى الأقارب أو الأخوة الذين قد يشعرون أنهم خُدعوا. إن الأطفال دوماً لديهم قدرات فردية خاصة، ولديهم حاجات خاصة؛ وإن أفضل الطرائق المُنتجة؛ والأساليب هي استيعاب تلك الفروق فيما بينهم. إن التعامل مع الأخوة والأقارب بأسلوب واحد دون التمييز في التعامل بفروقاتهم واحتياجاتهم الفردية يؤدي إلى إشعال التنافس وإثارته، ويدفع الأطفال للتسابق في الحصول على اعتراف الآخرين بهم كأفراد لهم كيانهم الذاتي.

وإن مصدراً أساسياً للنزاعات والصراعات بين الأخوة أو الأقارب ينبع من التفضيل في المعاملة بين ولدٍ وآخر في العائلة، فواحدٌ مميز والآخر مُهمل من جانب الأجداد والجدّات، أو العمّات والخالات والأعمام والجيران. ومن واجب الآباء أن يسألوا أولئك الأقارب أن يكونوا - عادلين متوازنين - في التعامل مع الأبناء والأحفاد. وفي بعض الأحيان يميل الميزان والتعامل نحو التحيّز ويصبح من واجب الآباء حمل المسؤولية لضمان التعامل الأعدل مع الأبناء. وإن الأجداد والجدّات أو الكبار الذين لهم - مكانة عند الأبناء - وتأثير فيهم، يستمرون في تقديم الفُرص الخاصة لهم طبقاً لأعمارهم وقُدراتهم؛ واهتماماتهم. دون الاهتمام فقط بالعلاقة المفضّلة - التمييزيّة - والمتحيّزة معهم.

## الموهوب مع أخوة أو أقارب أقل موهبة منه

إن الموهوب ذا الذكاء المتميز العالي، أو المواهب غير العاديّة؛ يُقدّم منافسة مستحيلة غير ممكنة في مجال موهبته لغيره من الأطفال. وإن القدرة المتميزة تحتاج إلى استثمار ومقدار زائد عن الحد من الوقت والجهد والموارد والمصادر الضرورية لتنمية الموهبة وتطويرها ومواجهة الحاجات – غير التقليدية – للطفل الموهوب. وفي أثناء العملية، يتلقى الطالب الموهوب مقداراً كبيراً من الاهتمام والاعتبار. وإن أخوته وأخواته يحتاجون لأن يكونوا قادرين على استحسان وتقدير النجاح الذي يبرز بشكل مُتميّز، وأن يُدركوا أن نجاحاً على مستوىً مشابه ليس من الممكن أن يحصلوا هُم عليه. وإن عليهم أن يستعملوا – مقاييس مختلفة – ليقيّموا قُدراتهم الخاصة. أو أنهم سيقعون في خداعٍ حتمي حين ينظرون إلى أنفسهم ونجاحهم على أنه فشل. وبكلمات أحد الأخوة أو الأقارب يقول:

"حين أجد أنه ليس بإمكانـــي القيام بأي شيء لإحراز إنجاز وتحصيل كأُختي؛ سأقرر التوقف عن منافستها لأفعل أحسن ما أستطيع؛ وأدركت أن ذلك شيء جيد أيضاً".

وبالرغم من أن هذا الأخ الأصغر أدركَ أن بإمكانه أن يكون ناجحاً رغم كونه – الثانـــي – وراء أخته – الأولى – في المنافسة، فإن ذلك الإدراك والقناعة والرضا لم يكونا آليّين وبالإضافة إلى مكافأة الانتصارات والنجاحات للأبناء الموهوبين عموماً؛ فإن واجب الآباء إدراك ومكافأة النجاحات عند بقية الأولاد والأقارب وليس فقط الابن الأوحد؛ وأن تكون مكافأتهم حسب القدرات والمجهود.

وإن الأبحاث العائلية والدراسات التـــي كان بها (موهوب واحد) في العائلة، لم توضح أن المشكلة كانت محصورة فيمن لم يُطلق عليه اسم – متفوق أو موهوب –. وفي دراسة خاصة؛ ذكر الآباء أثراً سلبياً عند الأخوة أو الأقارب – غير الموهوبين – مما أحدث اضطراباً في – مكانة العائلة وموقعها – الاجتماعي، (فيشر، وكورنيل Fisher 1983-1981 and Cornell) ووجد في الدراسة أن الأخوة أو الأقارب غير الموهوبين – للأطفال الموهوبين، كانوا أقل تكيّفاً، من أفراد المجموعة الضابطة للأطفال – غير الموهوبين –. وفي دراسة قام بها (كورنيل، وغروس بيرغ 1986) تبين أن: الأطفال الذين تمّ تقييمهم – أقل موهوبيةً – من أخوتهم وأقاربهم، ولديهم قلق أعلى وتقدير للذات أقل من أخوتهم وأخواتهم في برنامج الموهوبين. وذكر (غرينير Grenier 1958) وجود مستوى أعلى في تقدير الذات عند الأطفال الذين تم تصنيفهم موهوبين، بالمقارنة مع أخوتهم أو أقاربهم. وإضافة إلى ذلك فقد وجدت فروقات مع فروقات العمر الزمنـــي عند الأطفال وبين من هم أقل من ثلاث سنوات. ووجد (بفاوتس Pfouts 1980) أنه كلما كانت الأعمار في المقارنة مُتقاربة، كان التأثير سلبياً في العلاقات العائلية والتكيف الشخصي. والأخوة أو الأقارب الأصغر سناً يتأثرون سلبياً في مجال التحصيل الدراسي أيضاً. وقد يبدو غريباً ما وجده المربيان: (بيل رينغ، وكوخ Ballering and 1984 Koch) أن الأطفال الموهوبين يرون العلاقات مع الأخوة والأخوات والأقارب نوعاً من السلبية بالمقارنة مع الأخوة والأقارب – غير الموهوبين –.

ورغم أن الدراسات السابقة كافةً؛ بما في ذلك الدراسات عن الموهوبين وعن إخوانـــهم وأقاربهم من – غير الموهوبين – ودراسة (بفواتس 1980) التـــي ارتكزت على الأخوة والأقارب في مستويات الذكاء كافةً اقترحت أن نتائج المقارنة بين الموهوبين وغير الموهوبين، يمكن أن تكون أقل صلةً بالعَنونة والصراعات بين الأخوة أو الأقارب عموماً. واستنتج (كولين غيلو، وبرووَير Colangelo and Brower 1987) أنه لا يوجد تأثير طويل المدى (5 سنوات أو أكثر)؛ في العَنونَة الفارقة داخل العائلة وأن الأخوة أو الأقارب غير الموهوبين في نهاية المطاف يقبلون عنوان الموهوبين لأبنائهم أو أخوانهم وأقاربهم.

أما دراسة المربين: (شيمراد، روبنسون، وجينوس Chamrad, Robinson and Janos 1995) فقد أوضحت أنّ وجود العلاقات السلبية بين الأخوة والأقارب – أسطورة غير صحيحة – حين يكون واحد أو أكثر من الموهوبين داخل العائلة. وقد تفحّصوا العلاقات بين الأخوة والأقارب بين 366 طرفاً ثلاثياً؛ بين أمّهات وأطفال من 7-14 سنة؛ في عائلات في كلٍّ منها ولدان، واحد منهما من الموهوبين. وقد طبّق الباحثون استبياناً مُستهدفاً الجوانب الآتية: التحصيل والإنجاز المدرسي، القدرة العقلية، التكيّف، والعلاقات بين الأخوة والأقارب. وكنقيض للدراسات السابقة المُشار إليها؛ فقد وجد الباحثون أن الموهوبية مرتبطة مع الاستجابات الإيجابية للأمّهات؛ والأخوة، والأقارب. وقد اقترح مؤلفا الكتاب أن المفارقات في نتائج الدراسات تُعزى إلى أن أداة الدراسات كانت – استبياناً و لم تكن مقابلات شخصيّة –. وهناك من يستنتج ويستدل على أن – المقابلات الشخصية – تُتيح للعائلات التعبير عن الشكوى من المشكلات لوجود مُتخصص يُصغي إليهم في أثناء المقابلة.

وتؤكد المؤلفة الثانية لهذا الكتاب المربية (ريم) كمُتخصّصة نفسية وعاملة مع الموهوبين؛ تؤكد أن هناك تأثيراً مستمراً بين الموهوبين والأقارب وتحديداً التأثير في الأخوة والأخوات. وهناك غالباً صعوبة في إخراج التأثير الكامن لأن الأطفال يفضلون عدم الاعتراف بالاستياء من أخوهم أو أقاربهم. وهم يعرفون أن المفترض أن تكون العلاقات بين الأطفال الموهوبين، وغيرهم، من الأقارب والأخوة والأخوات – علاقات وديّة وطيّبة –.

**الحالة – 1 –**

*"ماريا Maria، تلميذة في الصف الأول، وعُمرها 7 سنوات؛ تبدو سعيدة في مدرستها، لكنها شكت لأبويها أنها لا تحب القراءة وتشعر بالملل من المدرسة؛ وكانت في المجموعة الأعلى للقراءة في صفّها؛ وكانت تواجه التحدي المناسب لقدراتها تماماً؛ وكان مُعدّل ذكائها العالي 130 درجة؛ وإن اختبارات التحصيل والإنجاز أشارت إلى أن وضعها في صف المستوى العالي للقراءة كان قراراً مُصيباً؛ ومع ذلك فقد قالت إنها سعيدة في المدرسة.*

*أما أختها (بيث Beth) فقد قفَزَت من صفّها بسنة سابقة؛ وكانت تقرأ بشكل عفوي قبل دخولها المدرسة، وكان معدل ذكائها العالي 190، وحين سُئلت الأخت – ماريا عن قفز أختها (بيث) من صفها إلى صف أعلى؛ قالت ماريا: بانفجار عاطفي، وكراهية.. مُعلنة مُعبّرة؛ إنها كرهَت ذلك وشعرت أنها خرساء بَكماء.. وهذا التعبير العدائي يمثل الصراعات التنافسية بين الأقارب وحتى الأخوات والأخوة تحديداً؛ ولم توجد أية إشارات لتلك الصراعات في أيٍّ من الاستبيانات.*

*وثارت الدّهشة لدى الأبوَين حين أدركا تأثير قفز الأخت (بيث) من صفّها كموهوبة ورد الفعل من أختها (ماريا) على ثقتها بنفسها؛ ومع مساعدة إرشادية عادت ماريا للتكيف مع مدرستها. وبدأ الأبوان تفهم النزاعات العائلية بين أختين داخل أسرة واحدة؛ وكلتاهما موهوبة مع واحدة أقل قليلاً من أختها. أما (بيث) فلم تعبر عن غيرتها من أختها؛ أو عن الصراعات العائلية، ولكن حرصت على إبقاء أختها في موقعها ووضعها".*

**الحالة – 2 –**

*"التلميذ – روجر – عمره 14 سنة، وهو الأصغر بين أخوَين اثنين؛ وأخوة الأكبر كان مُتبنياً. ولكن: – روجر – كان مَثارَ الدّهشة باعتباره الولد الشرعي في العائلة والذي كان في نظر الأبوين أملاً طالما حلما بوجوده بينهم كابن طبيعي. وكلا الولدين حصل على معدل ذكائي عال، وكلا الولدين كان في مستوى الموهوبين في الموسيقا والرياضية. وكان روجر في معظم جوانب ومهارات المواهب ذا تحصيل متدن. وكلماته عكست صراعاً عائلياً تنافسياً مع أخوته كما كان*

*يشعر دوماً بها. وكان يقول: "كيف تشعر حين تجد أمامك أن كل شيء تقوم به؛ ينافسك فيه أخ لكَ، ويقوم بأداء أحسن من أدائك؟ (ريم 1990)".*

**الحالة – 3 –**

*التلميذة (سونيا Sonya) كانت موهوبة وذات تحصيلٍ عالٍ في المرحلة المتوسطة، ومعظم تقديراتها الدراسية كانت – A – ما عدا تقدير – B – في الرياضيات والتـي ذكرت للاختصاصي النفسي المدرسي أنها ستعمل على تحسينها. أما أخوها – إليكس – فهو من المتفوّقين عقلياً، ولكنه من ذوي التحصيل المتدني، منذ كان في الصف الرابع وقد رسب في بعض المواد في الربع الأول للصف السابع وقامت أخته (سونيا) بمساعدته في أثناء الربع الثانـي وحقق تحسناً في علاماته وتقديراته.*

*رغبت (سونيا) في مساعدة أخيها (إليكس) أكثر فأكثر؛ وقد طلبت من الاختصاصي النفسي السماح لها باستمرار مساعدة أخيها. وهدف الاختصاصي كان بناء الاستقلالية والاعتماد على النفس عند الأخ (إليكس) والاختصاصي يعلم جيداً الغيرة التنافسية بين الأخوة وردود أفعالها مما قد يجعل الأخ معتمداً واتكالياً على مساعدة أخته له ويرسّخ التدني التحصيلي لديه؛ لكن الأخت الذكية (سونيا) لم تتفهم أنها قد تؤثر سلبياً على أخيها وربما تؤذيه. وحين سُئلت كيف تشعر إذا تحسّن أداء أخيها (إليكس) في الرياضيات تحديداً؛ وتحوّل عكسياً من مُتدنٍ تحصيلياً إلى (سونيا) مليئاً بالغيرة التنافسية: إن ذلك سيكون فظيعاً ومُقلقاً، ذلك كان الجواب الفوري لأخته (سونيا) التـي وضعت إصبعها على التنافس العائلي".*

إنّ الأمثلة الثلاثة السابقة هي: دراسة لحالات وليست دراسات وبحوثاً بالمدلول والمقاييس العلمية. ومع ذلك فهناك مئات الأمثلة حول صراعات الأقارب والأخوة في العائلة سواءٌ أكان الأبناء الموهوبين ذوي تحصيل مُتدنٍ أم عالٍ. وكثير منهم عبّروا عن آرائهم وغيرهم بشكل مُنفتح، وإن أقلّية من الآباء يُدركون جيداً ديناميات التنافس وآثارها بين أبنائهم. وسواءٌ أكان هناك تنافس بين عائلات الموهوبين أم غير الموهوبين أو المتفوقين عقلياً كما أوضحت – دراسة الحالات – فإن وجود ذلك التنافس ذو مغزى وليس وهماً فقط.

## الموهوبون في عائلات أخرى للموهوبين المنجزين تحصيلياً

ليس غريباً أن نجد في عائلة معينة أن جميع الأبناء – متفوقون موهوبون – وهذه الظاهرة قد ترتبط بالسبب الوراثي (الجيناتيكي)، أو البيئة المفضّلة أو الأبوين الإيجابيين، أو توقّعات الأستاذ؛ أو الأسباب المذكورة كافةً. ولعلّ من المهم اعتبار أن كل طفل في العائلة يشعر بضغوط متواصلة ومُتزايدة لتحقيق التوقّعات التـي تضعها الفئات السابقة وإشباعها وتحديداً الأخوة والأخوات والأقارب. إن اليوم الأول في المدرسة؛ يحمل المقولات التالية: يقول الأستاذ: للتلميذ الثاني، وللثالث، وللرابع.. نعم، نعم، أنا أعرف أُختك، إنها تلميذة مُتفوّقة؛ وإذا كان التلميذ الذي يسمع كلمات الأستاذ متفوقاً موهوباً فإن تلك الكلمات التـي تتضمّن تعرّفاً إليه، تترك عند الطالب تأثيراً سارّاً لأنه يُدرك أن عند الأستاذ توقّعات تبحث عن تحقيق عملي لها. وهذه التوقّعات أو الاعتراف المُبكّر من الأستاذ بقدرات ومواهب الطالب قد يتولد منها سريعاً مزايا يحيط بها الأستاذ – طالباً موهوباً – ثم تتحول المزايا إلى ثقة متينة؛ وإذا لم يحدث ذلك في الوقت المناسب؛ فقد يأخذ وقتاً طويلاً لبناء تلك الثقة بين الأستاذ والطالب.

أما الطالب الأقل ثقةً بنفسه، فقد يجد الاعتراف به مُبكراً من الأستاذ، بمثابة – تهديد لذاته – يستشعر من خلاله – ضعف ثقته بذاته – وخصوصاً حين يُدرك الابن الأصغر في العائلة أن أداءه سيكون أقل تفوّقاً وأسوأ من أداء أخيه الأكبر. وإن الأستاذ المرهف الحس سيدرك بسرعة الفروقات الفردية بين أداء الأخوة والأخوات. وبالرغم من تلك الاعتبارات فإن الآباء يحتاجون إلى نوع من التوضيح في أنّ المُعلّمة: – السيدة جونس كان عندها (كارلوس) أيضاً ولكن سوف تعرف بسرعة أنك مُتقن لعملك، رغم أنك مختلف عن أخيك.

ولكن الأكثر أهميّة، أن الآباء الذين لديهم عدّة أولاد موهوبين، يحتاجون أن يخففوا الضغط عن أولادهم ومطالبتهم بعلامات وتقديرات عالية؛ وهذا يحتاج إلى جهود في وضع التوقعات العالية للآباء في إطار واقعي ممكن التحقيق. وعلى الآباء أن يُشعروا الأبناء أنهم مُدركون تلك الضغوط التـي يحس بها الأبناء فقط دون غيرهم وخصوصاً ارتباطها ومقارنتها بالأخوة الأكبر والأذكى. والمفروض أن تكون – رسالة التوقعات – من الآباء إلى الأبناء أن كل ابن يُتوقع منه أن يؤدي أفضل ما يُمكنه؛ وأن تقييم أدائه سيكون فردياً؛ وليس بمقارنة أدائه مع أداء أخٍ أكبر أو أخت.

وبغضّ النظر عن الفروقات الفردية بين قدرات الأخوة والأخوات والأقارب، فإن من الأفضل إعلان الإنجازات والتحصيل وبيانها ومكافأتها لخلق الحافز لها وتقوية الدافع؛ طبقاً لكل قدرات وطاقات الابن – التلميذ. وإن – التظاهر الديمقراطي – أن الفروقات بين الأفراد لا وجود لها؛ يمنع أو يوقف الكثير من الفُرص المُتاحة للطفل الموهوب؛ أو يضطر بعض الآباء لقبول – الأقل من الأداء – لمن لديه أن يُقدّم الأكثر والأفضل نوعاً وكمّاً؛ بسبب الاستجابات غير المنتجة من بعض الآباء نحو أبنائهم الموهوبين وعدم تقديرهم لقيمة ومردودات الفروق الفردية.

وبصفة عامة؛ فإن مساعدة الآباء للتعامل مع المشاعر التنافسية لأبنائهم؛ والضيق النفسي؛ والفشل؛ والصراعات بين الأخوة داخل العائلة؛ هي مشكلة صعبة في مجملها. وعلى أية حال؛ فإن الأنماط الموصوفة في هذا القسم هي أنماط عامة؛ ومتكرّرة الحدوث، وإن الحلول المُقترحة أثبتَت أنها فعّالة ومُفيدة، ومن الضروري إدراكها دوماً؛ ويجب تقديمها للآباء على شكل توصيات واقتراحات.

## ضغوط الرفاق والأقران

لعل من الطبيعي أن نجد أن الأطفال عموماً منذ الطفولة المبكرة؛ متحفّزون بالرغبة لإرضاء الآباء والمعلمين وإسعادهم ليكونوا أولاداً جيّدين. وقد عَنوَنَ المربيان (كو بيرغ 1974، وكوهميرغَر Kohlberg and 1976 Kuhmerker 1991) مرحلة الطفولة المبكرة أنها مرحلة: – الولد الجيّد أو البنت الجيّدة – وهي مرحلة من مراحل النمو والتطور الأخلاقي؛ وفي أثناء تلك السنوات يكون ضغط الأقران والرفاق، طفيفاً جداً؛ ليسحب الطفل من الأهداف المدرسية الأبوية، – وعند اقتراب مرحلة ما قبل المراهقة في الصف 4-5 تبدأ مرحلة الميل عند الطالب للانقياد لمعايير وتوقّعات الرفاق والأقران والوقوع تحت ضغوطهم وتأثيرهم. ويصل ذلك التأثير إلى أعلى مستوياته في – مرحلة المراهقة –.

تشكل المراهقة البداية الهامة جداً لظاهرة النمو ومراحله. وبها تُصاغ – الهويّة الذاتية الدائمة – للشخص؛ ونعنـي بها معرفة الإنسان من هو؟ وماذا يريد؟ وأين سيتوجه في حياته؟ (إيركسون Erikson 1968)، وإن الشباب الذين يتغيّرون بسرعة – جسمياً وعقلياً – يواجهون أزمات وصعاباً مما يطلق عليه: – أزمة الهويّة –. وإن مستويات الأقران المراهقين يقدمون للشاب المراهق الاتجاه؛ والتدعيم؛ والتعزيز؛ والقوة. وإن العلاقات العائلية الطيّبة المتماسكة والنماذج الأبوية المثاليّة تقلّل

الغموض في طريق المراهقة الصعبة، ولكن الضرورة في بناء – هويّة ذاتية مستقلة – للمراهق تخفض من التأثير الأبوي؛ ويسود تأثير أقوى بكثير في المراهق يأتـــي من الأقران والرّفاق.

ويرى المربــي (مونت ميور Montemayor 1984) أن العلاقات الإيجابية مع الآباء ليست ضارّةً بالعلاقات مع الأقران الرّفاق. ولكن المراهق دوماً يلجأ إلى الاعتماد على رفاقه ويتلقى منهم النصيحة؛ وأهم ما ينال منهم – القُبول والاعتبار – ولكن ذلك قد ينظر إليه من منظار سلبـــي حين يرتبط بالصلة القريبة مع الأبوين، (كانديل، وليسّر Kandel and Lesser 1972). وإن المشاجرات المستمرة مع الأبوين تدفع المراهقين للاستقلال الأوسع آفاقاً، وقبول معايير وقيم الرفاق الأقران؛ ورفض قيم ومعايير الآباء، (هيل Hill 1980). وإن الموهوب الطالب الذي كان يقف سابقاً موقف الافتخار بعلاماته ودرجاته العالية؛ يقف الآن مواجهاً تناقضاً شخصيّاً. وإن المأساة الأعظم تقع حين يتسرّب الموهوب من المدرسة وخارجها – ذهنياً لا جسدياً – وقابلاً طلبَ أقرانه ورفاقه أن الدراسة غير لائقة وغير رصينة. وإن توطيد العلاقات العائلية الإيجابية وترسيخها يُساعد الموهوبين للتعامل مع الرّفاق الذين يعملون بشكل غير مباشر ضد الموهبة والموهوبين؛ ويخفف الضغط من الأقران الرفاق على الطالب الموهوب المراهق.

*"حالة التلميذ: حضر جون Jon إلى عيادة الاختصاصي النفسي؛ وكان حضورهُ باختياره ومشيئته. وشعر بحاجة ماسّة جداً إلى المساعدة؛ وكطالب في مدرسة ثانوية بمرحلة دراسية متوسطة، كانت لديه ثقة ضعيفة جداً أن بإمكانه القيام بشيء نحو مشكلته. ورغم أن ذكاءه كان في معدل 147، لكن تقديره الدراسي كان في مستوى – C – وتقدير واحد – D – ولم يعد مُلتحقاً في دورات مُتسارعة؛ وأراد الالتحاق بجامعة: وايزكونسين – ميديسون، ولم يعد من عداد التلاميذ المتفوقين في القسم الثالث في أعلى مستويات صفّه. والذي يستلزم مستلزمات القبول والدخول المطلقة. وكانت تقديراته كلها – A – حتى الصف السادس، وفي المرحلة المتوسطة للدراسة؛ قرر أنه لا يرغب في أن يكون معروفاً – بين الرفاق من الطلبة – بأنه – عبقري – أو متفوّق؛ ونظر إلى – أخيه الأكبر ذي التحصيل المتدنـــي – وقررا أنّهما يربطان الأسباب بالمدرسة ولديه أُختان متفوّقتان وقد اشتهرت الأُختان بالنّبوغ. وقد باشر (جون) بأسلوبه الجديد الذي يرى المدرسة سبباً للكثير من النتائج. وهبطت تقديراته من – A – إلى – B – في البداية ونزلت إلى – C – ولم يرسب سابقاً في أي مادة دراسية أو مرحلة إلا حين سمع بمستلزمات القبول الجديدة للجامعة. وعندها – فقط – شعر أن من المتأخر كثيراً أن تتكرر الفرصة له ليدخل الجامعة المناسبة لاختياره".*

ويمكن خفض ضغط الرفاق الأقران – غير المُريح – للشباب المراهقين لتشتيت الصورة العقلية المتميزة؛ بالتفوّق الرياضي، وللبنات إذا كان لديهنّ الحظ أو الجمال. (كولمان Coleman 1961). وثمّة مؤهلات هامة أخرى؛ لقبول الرفاق والأقران؛ تتمثل بمهارة التواضع بالقدرة الأكاديمية والتميّز؛ وكمثال: عدم استعمال مفردات صعبة المدلول وعالية علمياً، عدم إبراز الحماس المتطرّف للتحصيل العالي والتفوّق، عدم حمل الكثير من الكتُب في وقتٍ واحد، عدم الحديث عن كمية كبيرة من القراءات والدراسات التـــي تبين مُتعة الموهوب في المسائل الفكرية، والطالب الموهوب يستمر في الإنجاز.

وقد قام المربيان: (براون، وشتاين بيرغ 1990) بإجراء مسح دراسي لـــ 8000 طالب في المرحلة الثانوية في كاليفورنيا ووايز كونسين؛ ووجدا أن أقل من 10% من المتميّزين دراسياً كانوا يرغبون في أن يُعرّفوا كجزء من العقل الجمعي. والطلبة ينسحبون غالباً من الجدَل؛ ونوادي الحواسيب؛ والصفوف ذات تقديرات الشرَف، ويتجنّبون وضعهم بسمات غريبة مثل: مهبول، جبان،... وقد تدنّت النسبة المئوية للإناث أكثر مما هي عند الذكور؛ وتعلو النسبة بين الأمريكيين الآسيويين وتصل

إلى 14% وتنخفض بين الأمريكيين الأفارقة. ولا أحد من المتفوقين من أصل أفريقي – أمريكي يرغب في أن يصنَّف في عداد – العقل الجمعي –. وقد وجد المربيان (لوفتيك، ونيكولس Luftig and Nichols 1989) أنّ بين الموهوبين من يفضل وضع قناع يُخفي وراءه المواهب التـي يمتلكها بالتظاهر بالمرح والفكاهة الوديّة. وتبين أن الموهوبين الذكور هم أكثر الطلبة شعبيةً بين الأقران والرفاق؛ وتأتـي البنات غير الموهوبات في الدرجة الثانية؛ وأخيراً نالت البنات الموهوبات الدرجة الثالثة للشعبية بين أربع مجموعات في الدراسة. وقد وصفت: (راشيل سيليغ مان Rachel Seligman 1990) ضغط الأقران الرّفاق؛ الذي عاشت تجربته منذ كانت في الصف التاسع:

*"إن أكثر الأشياء غباءً، قمتُ به هذه السنة كان التضحية والمساومة بذكائي، والقبول بالموقف الوسط. وقد تسأل عن السبب، والسبب بسيط. إنه الحب. فقد كنت على مواعيد حب مع طالب في السنة الثانية الجامعيّة، وكان معروفاً بين الرفاق والأقران أنه موهوب، وفي بداية العلاقات، تركته يتحدث بكل ما كان يريده؛ وقد وصلت إلى النقطة التـي رغبت في ألاّ أقول شيئاً – وبالرغم من أننـي كنت أشعر أننـي على حق؛ أو: عرفت أننـي كنت أفهم وأدرك أشياء أفضل مما كان يفعله ذلك الصديق وبدأ يعتاد على قولي أشياء فارغة خاوية لا معنى لها. واستمر سلوكي مُستمراً بتفاهة وغباء حول ذلك الصديق. ومن لحظة لأخرى، كنتُ أعبّر عن شيء فيه نوع من الذكاء؛ وكان الصديق ينظر إلي وكأننـي تلك الغبية المجنونة؛ أليس من المُريع والمُرعب التساؤل؟ أهكذا يفعل الحب بالإنسان"؟*

وبصفة إجمالية؛ فقد أوضحت الدراسات السابقة تأثير ضغوط الرفاق الأقران في الطلاب الموهوبين والتـي تتطلب ضرورة تثقيف الآباء بها. وقد طرح المربيان: (براون، وشتاين بيرغ 1990) سؤالاً نقدياً خطيراً مَفاده: "هل نحن نُدعّم ونُعزّز نظام الأقران والرفاق، الذي يُدرّبُ الطلاب ويتستّر على تدمير المطامح؛ بحيث يواصل الأفراد الموهوبون. الانهيار نحو التدنـي التحصيلي مقابل حصولهم على القبول الاجتماعي؟".

وإن الكثير من الدّراسات، قد قارن ضغوط الرفاق للموهوبين المعتدلين مع الموهوبين المتميّزين بذكاء عالٍ؛ والنتيجة: – أن الشهرة والشعبية بين الطلاب الرّفاق هي مشكلة لطلبة ذوي الذكاء العالي غير الاعتيادي، (أوستين، ودريبار 1981، فيلدمان 1986، كالاك هير 1958، هولينغ وورث Austine, Draper, Feldman, Gallagher, 1942 Hollingworth).

وكما أشرنا سابقاً، عدّة مرات، فإن أفضل الطرائق لحفز الموهوبين، وخصوصاً الشباب منهم، هو جمعهم بمجموعات، والمجموعة من شأنها تشجيع التحصيل والإنجاز، وتقوم بتعزيز الاستعمال الكامل للمواهب وتوظيفها، مثل: الأوركسترات السيمفونية للشباب، البرامج الصيفية وأيام السبت ذات المستوى العالي، الصفوف الخاصة، مجموعات الرفاق الأقران الموهوبين للمناقشات. وتساعد تلك المناقشات والمجموعات، الموهوب على تثمين مواهبهم عالياً؛ والسعي لبناء مفاهيم بناءة للذات؛ وهويّة انتمائية قوية للشباب الموهوبين.

وإن من المهم، للآباء أن يُثمّنوا مواهب أبنائهم وتحديداً في أثناء المرحلة المبكرة من مراحل تطوّرهم ونموهم؛ كبديل عن إضافة المزيد من الضغوط عليهم، مثال: إرسال رسائل – خاطئة – تُركّز على شهرة الموهوب بين الرفاق ونجاحه الاجتماعي؛ فقط، إن على الآباء – مواجهة رسائل الأقران الخاطئة – في الاهتمام فقط بشعبية الموهوب؛ وهذه الرسائل هي شكل تنافسي في صداقة تنتهي مع يوم التخرّج في المدرسة الثانوية (ريم 1988). ولابدّ من الإشارة إلى أن الطلاب الواعين لدراساتهم؛ سوف يحصلون على – المنح الدراسية – وسيتم قبولهم في أفضل الجامعات المُتميّزة؛ وحين تبدأ الجامعة بضغوط الشّهرة والشّعبية على

الموهوب، فإن ذلك يُنظر إليه أنه: يعكس مستوىً لا نضجَ فيه وغير مرتبط بالأولويات ذات المغزى.

وأخيراً، هناك فكرتان جديرتان بالاهتمام؛ ومرتبطتان بضغوط الأقران الرفاق؛ والضيق النفسي للمراهقين. الأول: إذا انخرط الموهوب في برنامج للتسريع التعلنـــي، فإن هناك ميلاً لتوجيه اللوم نحو صعوبات مرحلة المراهقة على التسريع أسوأ حالاً. الثاني: إذا كان الموهوب لم يصل تحصيلياً إلى إنجاز يتناسب مع قدراته؛ بسبب مناهج دراسية لا تتحدى مواهبه؛ فإن واقعاً كهذا يؤكد أنه ليس من المستغرب؛ أو يُوجّه اللوم؛ إلى ضغوط الأقران والرفاق؛ بدلاً من الفجوات التربوية المرتبطة بالمناهج. ومزايا إرشاد الموهوبين من خلال ضغوط الرفاق ستتم مناقشتها في الدّورة الخاصة المتعلقة بآباء الموهوبين حول الإنجاز والتحصيل (ريم 1994).

## التدعيم الأبوي للمجموعات

نظراً لأن الموهوبين فئة تُمثّل أقليّة من خلال التعريف؛ وفي كثير من الحالات؛ فإن الفرص التربوية المناسبة ستُقدّمُ للموهوبين، حين يُوجد تدعيم مرئي ومركزي من قبل مجموعات المجتمع المحلي. وإذا لم توجد برامج للموهوبين المتفوقين بالشكل المناسب؛ فإن البديل التعويضي لذلك هو: الانضمام أو تشكيل مجموعة تدعيم مُنظمة من الآباء لتكون أولويّة لصالح الموهوبين والأساتذة المهتمّين بتربية الموهوبين وتعليمهم. وثمّة فائدة فعلية لتلك العضوية المرئية حيث يُعلن الآباء بوضوح لأبنائهم المقولة: أن التربية والتعليم، والنمو الحضاري، والتحدي هي في مُقدّمة أولويات القيم العائلية.

وقد أوصت المربية: (جينا جينس بيرغ ريغس 1984)، المديرة التنفيذيّة لجمعية الطفل الموهوب في نيوجيرسي؛ "بأنه إذا رغب الآباء في أن يكتسبوا موقع الشريك في التربية – مع المدارس – فيجب عليهم أن يتركوا في البيت اتجاهاتهم السلبية، ويجعلوا مشاركتهم في التربية والتعليم – المدارس – تبدو جيّدة في كل فُرصة ممكنة". وذكّرت (ريغس) أيضاً الآباء، بأن الوقوف بالمكان نفسه، يعني، التراجع للوراء، لأن العالم كله يتحرك إلى الأمام؛ لهذا دعَت الآباء للمشاركة بالجهود في أنشطة الموهوبين لإحداث التغيير والنمو عبرَ الزمن المتحرّك. وقد كشفت نتائج مَسح قام به مجموعة من المربين أمثال: (غوغول، وماك كومزي، وهيويت Gogul, McCumsey 1985 and Hewitt). على 1039 من آباء الموهوبين، أن مثابرة أولياء الأمور هي مفتاح النجاح في العمل مع المدارس. وإن المثابرة الإيجابية ودفاع الإدارة المدرسية وحمايتها؛ يشكلانه أفضل الطرائق لوصف أدوار الآباء المناسبة.

إن معظم المنظّمات – أولياء – الموهوبين شجع الأساليب التـــي أنكرت آثارها الإيجابية منظمة (فريسنو Fresno) آباء الموهوبين – في كاليفورنيا –. وقد نجح الآباء، في تأسيس مدرسة مُتخصّصة للموهوبين؛ باستعمال الأسلوب المعاكس، (رووي Rowe 1990). وإن هذا الأسلوب كاستراتيجية سلبية تمّ تبنيها بعد فشل العديد من الأساليب الإيجابية. ولحسن الحظ، فإن الكثير من مجموعات الآباء لا يحتاج إلى اللجوء إلى أساليب تمثل تنافراً أو معارضة وخصومة تحمل المجازفة في تعريض بعض الأشخاص للاغتراب والعُزلة في الوقت الذي تعتبر مُساعدتهم مَطلباً وضرورة.

وإن أسماء وعناوين منظمات أولياء الموهوبين تلك، معروضة في نهاية هذا الفصل؛ وسنعرض أهمّها. وإن تلك المنظمات تستطيع إرشاد الآباء وقيادتهم والأساتذة إلى مجموعات وهيئات في الولاية وفي المستوى المحلي. وهي أيضاً مصدر ثريّ للمعلومات ولديها مطبوعات قيّمة حول الموهوبية وتربية الموهوبين وتعليمهم.

وأما أستاذ الموهوبين؛ فإن من الخطورة بمكان أن يُدرك الدور المهم لمجموعات الآباء؛ وتدعيم الآباء، ومن واجب المدرّسين

ألاّ ينظروا للآباء بأنهم مصدر تهديد وقلق لهم، علماً أنّه من المؤكد أن الآباء سوف يعلنون عن رغباتهم ويجعلونها معروفة. ويمكن لمجموعات الآباء أن تساعد في تثقيف الآباء الآخرين بطريقة فردية؛ مع الاهتمام بمشاكل واحتياجات الأطفال الموهوبين والفُرص التربوية التـــي يجب تقديمها إليهم. ويمكن لمجموعات الآباء تنظيم برامج للنشاطات والإثراء الأكاديمي للموهوبين مثل: – أيام السبت، – الدورات الصيفية، – برامج المرشدين الناصحين. وإن بعض الآباء بشكل فردي، يمكن أن يعلم الفنون بأنواعها، أو الموسيقا، أو الرياضيات، أو الحاسوب في مراحله الأوّلية، (تكاش Tkach 1986-1987) ويمكن للآباء أيضاً أن يخدموا في فريق المتطوّعين، أو أساتذة متجوّلين لدروس التقوية الخاصة؛ أو للنقل والمواصلات، أو المساهمة في الرقابة على الآداب العامة؛ وهذا كله مما يوسّع الفرص المدرسية للموهوبين في خدمات عديدة بمشاركة أبوّية.

ويستطيع الآباء توجيه الانتباه نحو احتياجات الموهوبين، في المجتمع المحلّي من خلال استعمال وسائل الإعلام. وإن الصحف المحليّة، والإذاعة، والتلفاز تقدّم الفرص للتركيز بشكل مُحدد حول برامج المدرسة للأطفال الموهوبين؛ وتساعد في إنجاحها. وهناك تحذير، في سياق المشاركة بتلك البرامج، وهو ألاّ تبدو كجزء غير مناسب أو غير عادل بين الفئات التـــي استهدفت الطلاب الموهوبين. وإذا رغبت في إعطاء ملامح نشاطات خاصة أو رحلة ميدانية؛ تأكد أن الطلاب المشاركين في برنامج معيّن، هو البرنامج الذي نالَ التمويل الكافي.

وقد وجدت المربية (ريم 1996) أن وسائل الإعلام من أكثر الوسائل فاعلية لنقل المعلومات للناس حول احتياجات الأطفال الموهوبين. وفيما يلي، بعض المؤشرات المرتكزة على خبرات مؤلف هذا الكتاب، والتـــي تساعد الأبوين والتربويين لاستعمال وسائل الإعلام في الطرائق التـــي تفيد الطلاب كافةً.

- *إن الاهتمامات الشخصية تساعد.* فلتبحث بين العاملين في وسائل الإعلام، عن أولئك المهتمين والذين يشاركونك أهدافك. إنهم في أغلب الأحيان راغبون في دعوتك إلى برامجهم الإعلامية، أو إجراء مقابلات صحفية معك.
- *اجعل اهتماماتهم، اهتماماتكَ.* كن مُرهف الحس نحو أمور تكون أنتَ فيها مُساعداً في أهداف إعلامية أخرى. مثل: التطوع في برنامج إعلامي لجمع التبرّعات. وإن إسهامك سيكون موضع تقدير كبير وسيُطلب إليك العودة لتقديم برامج مُماثلة ذات شعبية وشهرة مفيدة للطرّفين.
- *لا تتكلم كثيراً.* إن الوقت الإذاعي أو على شاشة التلفاز ثمين جداً. والسامعين والملاحظين للإعلام المسموع والمرئي اعتادوا على البرامج السريعة الحركة؛ وإن المحادثة الطبيعية تأخذ وقتاً طويلاً في الإذاعة أو التلفاز. خطّط مُقدّماً، وقُم بتنظيم الأفكار الرئيسيّة؛ التـــي ترغب في المشاركة بها. وتأكد أن تتركز المقابلة لتتضمّن النقاط التـــي تريد شرحها. وكن موجزاً في القول.
- *اجعل مُضيفك يشعر بأنه يبدو جيداً أو لطيفاً.* وحين تكون مُتحدثاً على الهواء لا تفتخر بغرور بخبراتك وتظهر بأنك أعظم من مُضيفك في البرنامج؛ وإن المسؤولين الإعلاميين يظهرون في البرنامج باستمرار ويحتاجون للمحافظة على مصداقيّتهم. وتستطيع تقديم محادثتك طبقاً لمبدأ: (نجاح – نجاح) طالما أن مُضيفك موافق على رسالتك منذ بدء المحادثة.
- *ركّز على نقاط القوة عندك.* وإن الأفراد الماهرين في أدوار شخصية متنوعة هم الأنجح في الإعلام، إذا كانت روح الدّعاية الإنسانية الوديّة ليست من سمات القوة في شخصيتك فاتركها لغيرك. واكتشفت المربية (ريم) أنها إذا نسيت الجمهور وتحدثت وضحكت مع: (بريانت غومبيل، أو كاتـــي كوريك Bryant Gumbel or Katie Couric . فإن محادثتها ستبدو أصيلة وصافية. وأن أسلوباً متنوعاً مُتجدّداً قد يعمل لصالحكَ ويحتاج الباحثون إظهار بياناتهم، والآباء يحتاجون إلى إظهار

قصصهم. وكل ذلك يحدُث تغييراً ويؤثر فيه.

• *حاول التحضير والاستعداد للمثابر.* وقد تحتاج إلى الرجوع إلى أوقات سابقة مُتعدّدة، وقد نشعر أن أحداً لا يُصغي لرسالتك، فقد يبدو أنهم لم يستجيبوا لرسالتك التواصلية بهم. لا تشعر بالألم؛ إن لديك رسالة. وسوف تحصل على دقائق ثلاث على الهواء – إذاعة أو تلفازاً – أو عموداً صحفياً للكتابة. تصوّركَمْ من الناس سيتعلمون احتياجات الموهوبين إذا بقيت رابطَ الجأش وثابت العزيمة والشكيمة، ولم تتقهقر أو تستسلم لليأس.

وموجز القول: أن وسائل الإعلام يمكن أن تُساعد في مضاعفة دور رسالتك؛ مليوناً من المرّات؛ ويمكن أيضاً أن تقدّم للآخرين خبرات مُمتعة.

## بعض الاهتمامات العائلية

ثمّةَ اهتمامات عائلية تعنـــي الطلبة الموهوبين. ويمكن للأساتذة مساعدة الآباء في الإرشاد والنصح في النواحي الآتية:

### التعلم قبل المدرسة

إن آباء أطفال الموهوبين الصغار كثيراً ما يتوجّهون بالأسئلة إلى الأساتذة؛ كيف يمكن أن يساعدوا أبناءهم بأحسن الطرائق قبل دخولهم المدرسة وهذه مسألة هامة لأن الأبحاث العلمية كشفت عن أهمية التأثير القوي للبيئة المُبكرة في اللغة والنمو العقلي للأطفال.

وقد وجد مجموعة من الباحثين أمثال: (وايت، كيبان، آتانوسي **White, Kaban and Attanucci 1979**) في مشروع هارفارد لأطفال ما قبل المدرسة؛ أن اللغة الحيّة الموجّهة للطفل في أثناء السنوات الثلاث من حياته المبكرة تشكل العامل الرئيسي في المقدرة التالية العقلية، واللغوية، والمجالات الاجتماعية الطفل. وقد قارن (مورو **Morrow 1983**) بين البيئات العائلية لـــ: 58 طفلاً في مرحلة الروضة؛ يُظهرون اهتماماً عالياً في القراءة؛ مع بيئات منزلية لـــ: 58 طفلاً أظهروا اهتماماً ضعيفاً في القراءة. أما الذين أظهروا الاهتمام العالي فقد جاؤوا من عائلات ذات تدعيم معرفي لأبنائها، وهذا يعنـــي أن تلك العائلات تستخدم المكتبات؛ والآباء يقرؤون كثيراً، ويقرؤون كثيراً لأولادهم؛ ويوجد في بيت الأسرة كُتب كثيرة؛ وتحديداً في غرفة نوم الأطفال. وفي دراسة – للفروقات الأبويّة بين مجموعتين من الموهوبين، وغير الموهوبين، من الطبقة المتوسطة اجتماعياً، فقد تبين أن الفارق الأوضح كان في مقدار الوقت المبذول للقراءة وتشجيع الأبناء على الاهتمام بالأنشطة المرتبطة في المجال الأكاديمي، (كارنيس **Karnes 1984**).

ويقدم البرهان للآباء توجيهاً مباشراً للمشاركة المبكرة في التركيز على مساعدة أبنائهم لتطوير القدرات اللغوية وغير اللغوية.

وإن الخبرة اللغوية تكاد تكون الأهم لاهتمام الآباء بها. وإن الحديث مع الأطفال؛ والقراءة لهم؛ وإخبارهم بالقصص؛ وإظهار السجع والقوافي، والتقليد، وألعاب الكلمات؛ وتسجيلات الأطفال، والإصغاء للأطفال؛ كل تلك الأساليب يزيد أمام الأطفال الفرص ليتعلّموا مهارات التواصل والانتباه والاتصال بالآخرين. وإن القراءة للأطفال في البيت تتواصل لتكون المؤشر الأفضل للقراءة المُتقدّمة؛ لمرحلة ما قبل المدرسة؛ (تيل **Teale 1984**) وهناك: الأَحاجي، والمكعّبات، وألعاب البناء، وكلها يساعد الأطفال لتطوير التنسيق للعضلات الصغيرة؛ والقدرات المكانية، ومهارات التركيز الذهني. وإن الألعاب الكبيرة مثل: العجلات ثلاثية الدواليب؛ وركوب الخيول تساعد في تنمية العضلات الكبيرة والتنسيق فيما بينها؛ وهناك ألعاب كثيرة

يتعلم منها الأطفال اتباع الإرشادات والجهات والتعاون. ويجب تشجيع الصغار على طرح التساؤلات، وحب الاستطلاع والاستقلالية.

وقد قارن (موس Moss 1983) بينَ استراتيجيات التعليم عند 14 من الأمّهات مع موهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، مقابل 14 من الأمهات مع غير موهوبين في العمر الزمنـــي نفسه. وأما المجموعة الأولى للأمّهات فقد مالَت إلى بناء المشاكل والسماح للأطفال بالوصول إلى حلول لها. والتعلم لربط أجزاء من المهمّة إلى الهدف. وأما في المجموعة الثانية للأمّهات فقد كُنّ أكثر مباشرةً في توجيهاتهنّ وعملياً قررنَ أن يقدمنَ الحلول لأطفالهن بدلاً من إعطائهم الفرصة ليصلوا إليها بأنفسهم. وبدا أن من المهم للأطفال الموهوبين أن يصلوا لاكتساب خبرات مُبكرة؛ في التفكير المُستقل وحلول المشكلات.

وثمّة تحذيرات إضافية لمرحلة ما قبل المدرسة. وبعضها صالح للعمل والتطبيق وبعضها غير صالح. أولاً: مراقبة التلفاز: وهو عبارة عن نشاط استسلامي استقبالي ويجب أن يكون تحت الرقابة ومحدوداً، (جنسين 1995، وهيلي Jensen and Healy 1995) ووجد هذان المربيان أن مراقبة الأطفال للتلفاز تتضمّن التأثير وتولّد: "الإدمان العُصابي" الذي يمكن أن يُكوّن تغييراً في المحرّكات والدوافع الكهربائية الدماغية، وقد يُسبب تخريباً لوظيفة الإصغاء، وحلول المشكلات، وديمومة الانتباه.

وجاء تقرير حديث لمجلس كارنيجي لتطوير المراهق وتنميته 1995 يُقرِّر: أن المراهقين يراقبون التلفاز 22 ساعة أسبوعياً وحين يصلون إلى سن الـــ 18 سنة فإنهم يقضون ساعات أقل في صفوف الدراسة من الوقت الضائع في رؤية التلفاز. ويُضيف التقرير: أن تأثير التلفاز في الطلاب أصبح أقوى من تأثير الرفاق الأقران فيهم. وقد أكّد (آبيل مان Abelman 1992) أن الإدمان على مراقبة التلفاز قد يكون خيراً جيداً أو سيئاً للصغار الموهوبين. أما الجانب السيء في التلفاز فهو أن الطفل العادي سيرى على شاشة التلفاز حوالي 1000 قاتل؛ وحالات اغتصاب جنسي، وسرقات، وهجوم إجرامي خلال سنة واحدة؛ (مؤسسة كارينجي لتمية وتطوير المراهقين 1995). أما الجانب الجيِّد في التلفاز؛ فإن الدراسات المتعلقة بالموهوبين من الأعمار جميعها بينت أنهم ينجذبون إلى البرامج المُعقدة ذات الجذب الفكري العقلاني، ويميلون للملَل من البرامج السطحية المتكررة. ومن المظاهر السيئة للتلفاز للشباب الموهوبين، أنهم قليلاً أو نادراً ما يرون على شاشة التلفاز تمثيلاً لهم. وحين يُذكر الموهوبون فإنهم يُصنّفون على أنهم عناصر اجتماعية – غير مُتكيّفة مع البيئة – (آبيل مان 1986 ,1992).

وفي أثناء سنوات ما قبل المدرسة؛ فإن الأطفال الموهوبين يراقبون التلفاز ويستغرقون فيه، أكثر من غيرهم من الأطفال؛ ويبدو أنهم أكثر اندماجاً وهم يراقبون التلفاز؛ (آبيل مان، وروجرز 1987) وإذا كانت مراقبة التلفاز نوعيّة وجيّدة فإنها ستساهمُ في زيادة معرفتهم وتطوير مواهبهم وتروي ظمأهم للتعلم وتحقيق الذات.

وفي دراسة (مورو 1983) التـــي أشرنا إليها سابقاً لوحظ أن الأطفال القادمين من الروضة ولديهم اهتمام عالٍ بالقراءة جاؤوا من بيوت يخضع فيها الأطفال إلى قواعد وضوابط لساعات مُحددة لرؤية التلفاز حيث أن الأمّهات يرين التلفاز لساعات أقل من بيوت فيها أطفال أقل اهتماماً بالقراءة. وإن البرامج التربوية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لتكون في إطار الوقت المحدود لرؤية التلفاز.

وقد وجد (آبيل مان 1987 ,1991): أن الآباء نادراً ما يتدخلون في رؤية أبنائهم الموهوبين التلفاز وحين يحدث التوسّط أو التدخّل على الآباء فحسب، إنما على المسؤولين عن البرامج التلفزيونية والاهتمام النوعي بها. وصدر عام 1990 قانون خاص ببرامج الأطفال التلفزيونية يهتم بخدَمات خاصة للأطفال وهي جزء من التزامات المُذيعين للجمهور.

ثانياً: الإثارة الشديدة من الأقران الرفاق أو الكبار؛ وأحاديث الكبار؛ هذه الإثارة قد تؤدي لارتباك الأطفال وتنقص من

مشاركتهم الفعّالة؛ ومن التركيز والتعلّم. وإن التواصل والاتصال بين الآباء والأطفال مطلبٌ مرغوب فيه؛ ولكن الكلام الطويل والمجرّد، والمحاضرات لا معنى لها ولا فائدة. وهي مُملّة للصغار الأطفال وتتجاوز مدى انتباههم القصير المحدود. أو الثرثرة والجدَل لبعض الأطفال؛ فسوف تُسبّب لهم الاضطراب والتململ والقلق، والحركة الزائدة عن الحدود؛ والمُفرطة، ويجب على الصغار تركيز الانتباه، ولكنهم لا يستطيعون، وبالنسبة للأطفال الآخرين؛ فإنّ الحديث الطويل الغامر لهم من الآباء يُعطي تأثيراً عكسياً؛ ويجعل الطفل ممتنعاً عن المشاركة ويُشجّعه على البطء والهدوء المُصطنع. وهكذا يتوقف الصغار عن التواصل مع آبائهم.

ثالثاً: إذا كان طفلك يقرأ بطريقة عَفوية؛ عَلّم الطفل بعض مهارات الكتابة؛ ويمكن استعمال كتاب تمارين بسيط يُشترى من محل للكتب ويمكن أن يستعمل لتعليم الطفل كتابة الحروف الكبيرة، وتمارين الحركات اليدوية تساعد للتنسيق عند الطفل الموهوب بحيث يشعر أنه ماهر في غرفة الصف المدرسي. ويقترح بعض المعلمين ترك الكتابة حتى وصول الصغير إلى المدرسة. وهذه الحالة من عدم التوازن تسبب للصغير قلقاً مرتبطاً بمهارات الكتابة. كن متأكداً ألاّ تضع ضغوطاً على الطفل. وإن خمس دقائق يومياً تُعطي تطبيقاً عملياً كافياً، وتجعل الطفل يشعر بالارتياح مع الأقلام. وهذه النصائح طُبّقت حديثاً على صغار أطفال الرّوضة من قبل أم. وإن نتائج الاختبارات الفرعية التـــي قاست المهارات الكتابية ارتفعت بشكل دراماتيكي من مستوى تحت الوسط إلى مستوى ما فوق الوسط خلال 4 شهور ومن خلال تدريب يومي بسيط (ريم 1996).

رابعاً: وقت قصير – للتأمل الذاتـــي الفردي – يُساعد الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة؛ والتفاعل مع الأقران الرفاق والأخوة والأخوات والأقارب مهم لأطفال ما قبل المدرسة؛ ووقت قصير للطفل ليلعب بمفرده ينمّي لديه روح الاستقلاليّة والقدرة على التخيّل. ويبدو أن الأفراد المُبدعين من جميع الأعمار ينجحون في إعطاء أنفسهم فرصة لتأمل الذاتـــي.

خامساً: يطلب إلى الآباء المرونة، والتسامح من الغموض، وقد وجدت (أورث Orth 1988) أن الآباء الذين اتصفوا بالمرونة كسمات مرتبطة بمواضيع وتساؤلات أبنائهم، وتعابيرهم وقلقهم ومخاوفهم، واحتياجاتهم للاهتمام والانتباه، وسلوكهم في اللعب، والضجيج أو الانحراف غير المؤدّب في أثناء اللعب، والآباء الذين لديهم أطفال لمرحلة ما قبل المدرسة، والحائزين على نتائج عالية في اختبارات – تورانس 1982 – الإبداعية لما قبل المدرسة، واختبار التفكير الإبداعي في العمل والحركة، هذه التحذيرات المبكرة كلها، تساعد الأبناء ليكونوا أكثر مشاركةً في بيئاتهم وليأخذوا المبادرات بشكل مُبكر ويفكروا بشكل ابتكاري إبداعي.

## التعرف المبكر إلى مواهب الأبناء والاختبارات

هناك برهان يثبت أن الآباء يمكن أن يتعرّفوا إلى موهبة أبنائهم، في مرحلة مبكرة راجع الجدول (16-1). وقد لخّص (غوغول Gogul 1985) نتائج التعرف إلى النتائج في – مسح قومي وطنـــي – شارك فيه 1039 من آ باء الموهوبين الأطفال. لاحظ أن 70% من أولئك الأطفال تمّ التعرّف إليهم بشكل دقيق جداً من قبل الآباء منذ كانوا في سن الثالثة من العمر، وكانت أعمار معظمهم تتراوح بين 1-3 سنوات. وإن من السمات التـــي دفعت الآباء لاكتشاف الموهوبية لدى أطفالهم، سمة المقدرة اللفظية المُبكرة التـــي كانت دليلاً مُتكرّراً، ومن السمات المُلاحظة – غير الاعتيادية – عند أولئك الأطفال: الانتباه طويل الأمد، الذاكرة القويّة، الدرجة العالية لحب الاستطلاع، ظهور السلوك الإبداعي والأصيل المُبكر عند أولئك الأطفال.

وإن مصداقيّة تعرّف الآباء على موهوبية أبنائهم ذوي أعمار ومرحلة ما قبل المدرسة، كانت مدعّمة ومعزّزة ببرنامج في

جامعة تاوسون بمدينة بالتيمور، ميريلاند (هانسون Towson University in Baltimore (Hanson 1984. وقد تشجّع الآباء لتسجيل أبنائهم في برنامج لـــ: 4-5-6 سنوات للأطفال الموهوبين، وارتكزوا على إدراك موهبة الأطفال في المقدرة اللفظية. وبعد تسجيل أولئك الأطفال طبّقت عليهم مجموعة من الاختبارات النفسيّة، 90% من الأطفال المفحوصين كانوا أعلى سنة فوق مستوى الصف الحالي في القراءة. وكل الأعمار 5-6 سنوات نال أصحابها نتائج عالية في الاختبارات الفرعية الخاصة في قسم – ذخيرة المعرفة – تحديداً. أما نتائج الرياضيات فلم تكن مُتّسقة أو عالية، و لم يسأل الآباء للاهتمام بمادة الرياضيات ونتائجها، كمهارة عند اتخاذ قرارهم كآباء. وقد وجد (لويس، ولويس Louis and Lewis 1992) أن اعتقاد الآباء بموهوبية أطفال ا قبل المدرسة، ينحصر في مربع – القدرات الفعلية – للأطفال.

**القائمة: (16-1):**

نسبة الأطفال حسب تعرف الآباء إلى الموهوبين منهم من ذوي الأعمار المختلفة:

| *النسبة المئوية* | *السن والعمر* |
|---|---|
| % 7 | 0-6 شهور |
| %15 | 6-12 شهراً |
| %23 | 1-2 سنة |
| %25 | 2-3 سنوات |
| %17 | 4-5 سنوات |
| %13 | فيما بعد |
| المجموع = 100 | |

المصدر: من غوغيل 1985، أعيد الطبع بموافقة المؤلف الأول للكتاب ومجلة: الطفل الموهوب اليوم.

وإن الأبحاث لم تؤكد تماماً قدرة الآباء على التعرّف إلى مواهب الأبناء. وليس لدينا طريقة لمعرفة نسبة الأطفال الذين ضاعوا من خلال تعرّف الآباء إلى الأبناء الموهوبين – غير الدّقيق–، والبرهان يقترح أن الآباء لم يبالغوا في تعرّفهم إلى الموهوبين وهذا ما يعتقده الأساتذة. وثمّة دراسات أخرى أشارت إلى أن الآباء يُقلّلون عادة من وزن مواهب أبنائهم أكثر من المبالغة فيها، (شايت وود Chitwood 1986).

وفي القائمة: (16-2) لخّص المربيان: (سيلفرمان، وكيرنـــي Silverman and Kearney 1989) التأثير والتحديات المصاحبة للتقييم والتعرّف إلى الأطفال الموهوبين. وكثير من التكيّفات الأبويّة العائلية يجب أن توضع موضع التنفيذ بانتظام.

وإذا اعتقد الآباء أن أطفالهم موهوبون في مرحلة – ما قبل المدرسة – فإن واجبهم المطالبة بتقييم قُدراتهم. الاختبارات الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة هي عموماً مناسبة، والتحفّظ الحَذِر حولها أن إجراء اختبار لهذه المرحلة المبكرة لَيس له مصداقية وموثوقيّة كافية. وإن نتائج الاختبارات عُموماً تتأثر عكسياً وسلبياً بعوامل كثيرة تتضمن: صداع الرأس عند المفحوص، الضيق النفسي، والتغذية، (برينو وبرينو Perino and Perino 1981) وإن النتائج الخاصة بالاختبارات يجب ألا تؤخذ كمقياس مُطلق لقدُرة الطفل، وبالتأكيد يجب ألا تشكل الحدود النهائية لقدرته. وإن اختبارات الصغار الأطفال تكاد تبدو محافظة وتقليدية في درجة التقييم لأنها لا تسمح في طبيعة بنائها المعياري والإحصائي بالتحقق من مستوى أعلى من إمكانية أدائه الحالي في الحاضر، أي – لا تتطلع ولا تقيس إمكانات نموه المستقبلي – شايت وود: Chitwood 1986.

القائمة: (2-16):

**تأثير الأطفال الموهوبين غير الاعتياديين في الأبوين**

إن اكتشاف واحداً أو أكثر من الأطفال الموهوبين الاستثنائيين في العائلة يحضر معه تحديات غير اعتيادية. وبعض تلك التحديات فريدٌ من نوعه لعائلات الأطفال ذوي المواهب العالية وبعضهم قضايا شديدة مُثيرة تواجه كل عائلات الموهوبين، وبين تلك القضايا ما يأتي:

- اكتساب تقييم دقيق لقدرات الطفل من الآباء وغيرهم.
- قبول نتائج الاختبارات والرضا بها من الآباء وغيرهم.
- تحديد الشروط والنصوص التربوية المناسبة لأطفالهم.
- التعامل مع الضيق المالي وشدائده حتى مع الطبقة المتوسطة الأعلى.
- التعامل مع غياب الفهم، والتجاوب الاجتماعي مع فئة الموهوبين.
- التكيف مع الحساسية العالية والتوترات، وعُقدة الكمال لأولئك الأطفال الموهوبين.
- اكتشاف، مواهب الشخص أو الأب الذاتية والرضا بها.
- تطوير الشخص أو الأب لمطامحه وتطلّعاته وتنميتها /ضد ومقابل/ تكريس نفسه لتهذيب عملية التطوير والتنمية لأولئك الأطفال.

المصدر: من سيلفرمان، وكيرنـــي /1989/، أعيد طبعها بموافقة المؤلف الأول للكتاب: غيري ديفيز، *ومجلة التنمية المتقدّمة والتطوير*.

وثمّة أسباب تدعو وتُبرّر تطبيق الاختبارات وهي: (ريم 1994):

- إن الأطفال المتميزين عقلياً ينتفعون من الدخول المبكر إلى الروضة، والتخطيط لمناهج خاصة داخل الروضة أو برنامج إثراء وبيئة لما قبل المدرسة، وتلك فائدة من فوائد الاختبارات.
- تعطي الاختبارات بيانات كميّة، تُختار أو لا يُرغب في اختيارها، للمشاركة في المدرسة عند التواصل حول الاحتياجات الخاصة للطفل. وتلك البيانات الكميّة هي معيارية لأنماط اجتماعية لمقارنة ابنك ومرحلة تطوره ونموه وعينة تمثل طفلاً عادياً في المجتمع أو طفلاً بالعمر الزمنـــي لطفلك، وقد تكون تلك الميزة من فوائد الاختبارات.
- يمكن بواسطة الاختبارات اكتشاف نقاط الضعف عن الابن التـــي غالباً ما تُغطّيها مهارات التفوّق العقلي لديه، واختبارات ما قبل المدرسة يمكن أن تساعد طفلك في التدريب على تلك المهارات.
- إن نتائج الاختبارات تزيد ثقتك بملاحظاتك الشخصيّة أو تصحيحها بالشكل المناسب، وتمنعُك الاختبارات من ممارسة الكثير من الضغوط على ابنك.
- تعطيك الاختبارات المبكرة – خطاً قاعدياً – من المعلومات لمراقبة النمو العقلي والتقدّم للابن.

وإذا ساورَ الآباء نوعٌ من الشك في صلاحية دخول الطفل دخولاً مبكراً إلى الروضة، فإن الأفضل دخوله حين يكون في العمر العادي المقبول لدخول المدرسة، بجانب تسريع تعلمي في المادة الدراسية القوية عند الطفل. وملاحظة الأستاذ للتسريع التعليمي تُعطي برهاناً مفيداً للقرار حول الخطوة الثانية. وتؤكد المربية (ريم، لوفانس Lovance1992) أن الأساتذة من خلال ملاحظتهم الجيّدة، سيقدّمون المعرفة حول الموهوبين، والبحث عن التسريع التعلّمي.

وظهر حديثاً اتجاه لتأخير الدخول للروضة، وأن ذلك سيضمن طفلاً أكثر نضجاً وأكبر سنّاً وأكثر ثقةً بنفسه وتلك ميْزة تربوية. وعلى أية حال، فإن الاتّساق والثبات في البحوث يؤكدان أنّ الأطفال العاديين المتأخرين عن دخول المدرسة لا يُنجزون تحصيلياً أو اجتماعياً أحسن من الأطفال الذين يدخلون في العمر التقليدي. مثال: قام مجموعة من المربين أمثال: (ديفيز، تريمبل، فينسينت، 1980، ليديج 1991، لينغر، كيرك، سيرلز 1984، سي سي 1991 Davis, Trimple and

Vincent, Laidig, Langer, Kark, Searls, Ceci بتحليل 200 من الدراسات التـــي تدور حول العلاقة بين معدل الذكاء والتحصيل المدرسي، وتبين مما يأتي: أن معدل الذكاء يهبط عند الطالب بمقارنته بالآخرين المتشابهين معه في – العمر الزمنـــي – حين تتأخر التربية الشكلية التقليدية في الصف المدرسي أو حين يتأجل الدخول إلى روضة الأطفال. إن ذلك لا يدعو للدهشة، لأن الطفل أقل إمكانية أو احتمالاً ليكون في بيئة تعلميّة إثرائيّة، وإن معدلات الذكاء تُقارن أداء الأطفال التعلّمي حسب عمرهم الزمني، وليس حسب مستوى الصف.

## مراكز الرعاية النهارية وحضانات الأطفال

ازدادت مراكز الرعاية النّهارية ومدارس الحضانات – ما قبل المدرسة – للأطفال الموهوبين، وخاصة مع اتجاه معظم النساء للجمع بين تنشئة الطفل والعمل المهني. وإن أهمية الاستثارة اللغويّة في أثناء مرحلة الطفولة المُبكرّة كانت توصيةً مُقترحة مع علاقة وديّة حميمة بين الطفل والأبوين في تلك المرحلة الخطرة المُبكرة. وإن مركز الرعاية النهارية للأطفال طوال اليوم لا يمكن أن يحل محل خبرة الاهتمام المتميزة للطفل والانتباه له. وقد تكون العناية والاهتمام الجزئي كافيين للطفل. وإن – مربية الأطفال – المتخصصة بتدريب عالٍ، والتـــي تحادث الطفل وتتفاعل معه بشكل فردي، تشكل بديلاً مقبولاً وجيداً للأم العاملة عملاً نظامياً كاملاً.

وإن دخول الطفل إلى المدرسة حضانة لسنتين أو ثلاثة ونصف قبل الرّوضة قد يُقدّم له تدريباً لغوياً ممتازاً وأشكالاً أخرى من تنمية المهارات، والإثراء التربوي، لأي طفل بين العمر 3-5 سنوات. وعلينا مثلما على الآباء ملاحظة الأمور الآتية: (1) القيمة النوعيّة لمدرسة الحضانة. (2) درجة إرهافها الحسّي لاحتياجات الأطفال المتميّزين الموهوبين. (3) درجة تشجيعها للتعبير الإبداعي الحر، واللغة، عند اختيار مدرسة الحضانة الملائمة للطفل قبل دخوله فيها.

وقد أكدت (كريل، وكارنيس Creel and Karnes 1988) أنّ آباء الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة – كانوا مشوقين للحصول على خَدمات لأطفالهم المتفوّقين، 49 من أصل 51 من الآباء تمّ إجراء مَسح دراسي عليهم أيّدوا تدعيم برنامج لأطفال – ما قبل المدرسة – للموهوبين وعلى الأقل، نصف يومي، وقد صمّم المربي: (ستروم Strom 1992) منهجاً للآباء لـــ: 68 موهوباً من أبناء الأقليّات العرقية الأمريكية، وللفقراء ذوي الدخل المحدود – مرحلة ما قبل المدرسة والابتدائية – وكان ذلك المنهج مُساعداً جداً لتطوير العلاقة التعاونية بين المدرسة والعائلة.

وإن القرار والخيار فيما إذا كان مرغوباً عند الأب في تسجيل طفله الموهوب في مركز رعاية نهارية للأطفال أم في حضانة؟ فإنه ليس من السهل إيجاد الجواب عنه، إثباتاً أو نفياً. والتريّث في الإجابة مطلوب، ويجب أن يرتكز على تفحّص الاحتياجات الخاصة للطفل وعلى البدائل المُتاحة لذلك الطفل.

## الأبوة غير التقليدية

طبقاً لتقرير دائرة جينسوس، نصف الأطفال في أمريكا يعيش في عائلات – غير تقليدية – (يودينسكي Udansky 1994)، وقد أكد المربيان: (روجرز، ونيلسون Rogers and Nielson 1993). إن الأطفال الموهوبين من عائلات مُطلّقة قد لا يتم التعرّف إليهم ولا تُقدّم لهم الخَدمات الكافية في تعليم الموهوبين وتربيتهم وقد وصلا إلى استنتاجاتهما من بعض الدراسات والبحوث، التـــي قارنت مكانة الأبوين الزوجيّة وحالتهما مع السيرة الذاتية ودراسة الخلفيات التـــي قام بها (تيرمان Terman 1925) منذ سبعين سنة مَضَت. وقد استنتجا أن قليلاً من الموهوبين جاؤوا من بيوت كان فيها – حوادث طلاق –

بالمقارنة مع كثير من الموهوبين جاؤوا من بيوت متماسكة وغير مفككة. و لم تتعرض تقنيات وأسلوب – تيرمان فقط للنقد وإنما للتحوّلات والمستجدات والآراء التـــي لم تُواكب الزمن.

فقد أحضر الأساتذة دراسات عفا عليها الزّمن. وقد دعا ذلك مؤلفي هذا الكتاب للمطالبة بأبحاث جديدة ودراسات حول عائلات الموهوبين الأطفال ولا توجد حالياً دراسات حديثة عن الأطفال الموهوبين القادمين من بيوت مفككة حدث فيها طلاق.

وإن العائلات – غير التقليدية – قد تُشكل ضغطاً وضيقاً نفسياً جديداً على الآباء، وعلى الأطفال، وهناك تحذيرات وتوصيات لتخفيفها وتنمية التكيف الاجتماعي للطفل.

**العائلات ذات – طرف واحد عزب**

ثّمة إحصائيات في العام 1990 تشير أنّ 50% من أطفال اليوم قضوا جزءاً من طفولتهم في عائلة ذات طرف واحد – عزب، (شريف Schreeve1986). إن الكثير من القلق، والاضطرابات العاطفية تبين وجوده في الأُسر ذات الطرف الواحد العزب، بالمقارنة مع البيوت التـــي يوجد فيها طرفا الزواج – الأبوان–، (هيندرسون 1981، هيث رينغتون، كوكس، Henderson, Hetherington Cox, 1982.) وعلى أية حال، فإن هناك بعض التأثيرات الإيجابية.

وفي أبحاث أوضحها الباحثان: (كورنيليوس، وياوْكي Cornelius and Yawkey 1985) تبين ما يأتي: – الأطفال من عائلات ذات طرف واحد عزب لديهم خيال أوسع وأعلى في نتائج الاختبارات لمهارات التخيل. – لديهم رفاق خياليون أكثر، وكلمات، وألعاب يشاركون بها خارج البيت والمدرسة بالمقارنة مع أطفال من أبَوين في البيت. – وصل الباحثان إلى هذه النتائج من مجموعة فيها 50 طفلاً من مرحلة ما قبل المدرسة وأعمارهم 4-5 سنوات وطُبّق عليهم مقياس التخيل لما قبل المدرسة، وبه 28 بنداً، (ياوْكي 1983، مانوزفيتس، برينتِسْ وويلسون 1973 Yawkey, Manosevitz, Prentice, and Wilson. وأنتج المقياس الاختباري أن الموهبة التخيّلية للأطفال القادمين من بيوت فيها طرف واحد عزب، تغذي من الجانبيين بسبب مقدار المسافة الفارغة لطفل ما قبل المدرسة، داخل أسرة بطرف واحد.

وكمثال لتأثير الانتباه الزائد والاستثارة الصادرة من الأسرة ذات الطرف الواحد يأتـــي من دراسة الحالة الإكلينيكية – العيادية الآتية:

*الحالة: إليزابيت Elizabeth، طفلةٌ لأم عُمرها أقل من العشرين، وذات قدرة متوسطة. وترك أبوها المنطقة بمجرد معرفته أن الأم حملت تلك الطفلة، ولم يكن هناك دليل أن الأب في مستوى الوسط في قدراته، أما أم الطفلة فقد شعرت شعور الذنب لحملها بالطفلة بطريقة – غير شرعية – ووعَدَت طفلتها أنها ستعوّضها بالاهتمام الكامل بها. وقد حصلت الطفلة فعلاً على قدر كبير من الوقت، والاهتمام، والانتباه، والكلام معها، والقراءة لها في سنوات – ما قبل المدرسة – وفي الصف الثالث، استطاعت أن تُحرز نسبة ذكاء بمعدّل 155 درجة.*

إن إثارة عالية للحافز، والانتباه، وتثمين الوقت، فقط للطفل في عائلة ذات طرف واحد، عزب، كافية أن تُعطيه مزايا الموهوبية والتخّيل، وعلى أية حال، فهناك أيضاً مخاطر ومجازفات. وقد وجد (شريف 1986) في عينة من أطفال ذوي قدرة عادية، من بيوت ذات طرف واحد عزب، تتدرّج (بشكل منخفض) تحصيلاً وإنجازاً بالمقارنة مع أقران ورفاق جاؤوا من بيوت فيها طرفان في الحياة العائلية. ووجد (كيل بيرخ، وهير Gelbrich and Hare 1989) أن للموهوبين الذكور والإناث القادمين من بيوت ذات طرف واحد، حصلوا على تحصيل متدنٍ بمقارنتهم بالأطفال القادمين من عائلات تقليديّة، وظهرت

مشكلة التحصيل المتدنـــي – عند الذكور أكثر مما هي عند الإناث. وفي القائمة: (16-3) لخصت المربية (ريم 1995-1996) بعض المحاذير للآباء العازبين.

**الملحق (16-3)**

---

**اقتراحات لأولياء الأمور العُزبّ**

كأب عازب أو أم عازبة، هل تتوجه ليصبح ابنك من ذوي التحصيل المتدنّي، طبعاً، لا، لكنّ عملك يعتبر أكثر صعوبةً، وهنا بعض القواعد التي تُرشدك، وهي قليلة ولكنها حاسمة.

في إطار الواقع؛ إن ثمة صعوبة للأم أو الأب العازب للتفاوض. ربّت على ظهرك تقديراً لكل نجاح تحرزه كل يوم، وثق أنك جديرٌ بذلك.

- حاول أن تجد اتجاهاً مهنياً لحياتك ليُعطيك إحساساً ذي هدف ومعنى لحياتك لبناء الثقة بنفسك – وحين تجعل أطفالك هدفك الأساسي؛ فإن ذلك قد يُعطيهم قوة وسبباً للشعور بالضغط وشعوراً بالضيق من الصعب احتماله أ و التعامل معه.
- حاول أن تجد لنفسك بعض الأنشطة الاجتماعية للراحة ولا تشعر بالذنب أو الخطيئة وفي الإستمتاع بحياتك كإنسان كبير ناضج بعيداً عن أولادك.
- حاول أن تجد مُربّية جديرة للعناية بأطفالك، ورعايتهم ليل نهار. وإن النظام والرعاية والبيئة المحيطة المريحة هي من العوامل الهامة لأولادك.
- عامل طفلك كطفل وليس كألعوبة بين يديك، ولا تعامل كإنسان كبير يعتمد عليه؛ لا تنم مع طفلك بنفس السّرير؛ – ما عدا في أوقات طارئة كالعواصف الرّعدية – فهو المكان الذي يتوجب عليك الحفاظ عليه من أجل الزوجة فقط
- لا تقلّ لأطفالك أنك سوف تُحبهم إلى الأبد؛ أكثر من أيّ إنسان آخر. وإن أحد الوالدين الجديدين قد يشعر أنك خدعتَ بذلك أطفالك باعتمادهم المُفرط عليك.
- إذا جاء أطفالك من زيارات تفقدية، وهم عنيدون وشديدوا الشكيمة، فلا تلمُ أحد الأبوين عن ذلك السلوك المُشاكس؛ وبدلاً من توجيه اللّوم إليهم؛ أخبرهم أنهم قضَوا وقتاً مُمتعاً في الزيارات، وإذا كان لديك تعليقاً لطيفاً عن أحد الأبوين الذين قاموا بزيارته (كأب أو أم بديلة)، فإن تعليقكَ اللطيف سيجعل الأمور أكثر انسجاماً فالأطفال يحتاجون للشعور أن بإمكانهم أن يحبّوك ويحبون (الوالدة أو الوالد) الآخر غيرك.
- خُذ الوقت الكافي – وهو قليل – واستمتع بتشجيع إنجازاتهم، وتحصيلهم، وتحميلهم المسؤولية.

وفيما يلي اقتراحات لأمّهات عازبات ترغبْن الأولاد وهي ثلاث قواعد خاصة:

- إن الأولاد يحتاجون إلى قدوة صالحة ذكوريّة. حاولي إيجاد قُدوات صالحة فعّالة لأبنائك مثل: أعمام، عمّات، جدّات، أجداد، أساتذة قادة كشافة، أو أخوة من جمعية الأخوة الكبار وكل هذه الفئات عناصر مُساعدة لأولادك لشعروا براحة في ذكوريتهم.
- إذا لم تنظري إلى – الأب الطبيعي الفعلي غير البديل – لأولادكِ على أنه قُدوة جيّدة، فلا تحري الأولاد في حالات التشابه بينهم وبين أبيهم الأصلي الحقيقي، وتحديداً في – حالات الغضب – الذي أنت فيه.
- تجنّبي أيتها الأم: المُصادمات والخلافات – مع أب الأولاد–، وإذا أساءَ مُعامَلتك وعدم احترامه لكِ فإن الأولاد سوف يقلّدونه بسلوكهم وبالتعامل معك.

وقد تبدو هذه القواعد السلوكيّة مُبسّطة أكثر من اللازم للبعض أو مستحيلة التطبيق للبعض الآخر. وقد يصعب لأحد الأبوين العازبين الحياة والتكيف معها، ولكنها فعّالة لإقامة أبوّية ناجحة – مع الأولاد وحياة منزلية ملائمة؛ لأولئك العازبات أو العازبين.

ولنذكّر: أن الكثير من الأطفال في عائلات عازبة عاشوا سُعداء وناجحين ونَمَوا في بيئة مُريحة.

---

المصدر: د. سيلفيا ريم: الوالديّة الذكيّة. ريم 1996، نيويورك، كراون.

## عائلات متعددة الأمومة والزواج

عندما يكون للأبناء عدة أولياء للأمور يعيشون في بيوت مُختلفة، بسبب الطلاق، أو الزواج المُتعدّد، فإن التحدّي لوجود الأبوة المناسبة يزداد ويتوسّع، وهناك كُتب عديدة كتبت حول ذلك الموضوع، وهذا التلخيص يشير فقط إلى المخاطر الرئيسية

المرتبطة بالموهوبية، ونظراً لأن الأطفال الموهوبين بسبب المفردات، أو التفكير المُتقدّم يبدون كالكبار، فالمشكلة الكبرى تتجسّد في أثناء الطلاق أو حين يكلف الآباء الأطفالَ بأدوار كالكبار، وعندها يُعاملون بثقة كشرُكاء. وقد يفرح الأطفال بتلك الأدوار، لشعورهم بثقة عالية، ولكن مخاطر ذلك عظيمة. فالأطفال يشعرون بالتمزّق بإخلاصهم وانتمائهم وولائهم للآباء الذين يحب بعضهم بعضاً. ويشعر الأطفال بعدم الأمان لأنهم حُمّلوا مسؤولية الكبار في أيام مُبكرّة. وبسهولة يسقطون ضحايا للتسلّط ويتعلمون نمط الأبوين التسلطي وإن الأم التـي تثق بابنها المراهق الموهوب وسلوكه القريب من سلوك الكبار في أثناء فترة الطلاق أو قبلها أو بعدها، تجد نفسها مُقيدّة اليدين أمام الابن المراهق، وإن الابن المراهق الذي يُعطي مكانة الكبير يرفض الاعتراف بحق الأبوين لتنفيذ دور الأبوة – عليه، وحتى في أثناء صدمة الطلاق. وإن الأطفال الموهوبين يجب أن يحتفظوا بالحق في أن يبقوا أطفالاً يقحمون لتولي دور الكبار، وإلا فإنهم سوف يعانون ويُعرضون صحتهم العاطفية للأضرار. وعلى الآباء في مرحلة الطلاق اللجوء إلى الإرشاد العائلي والمرشدين المتخصصيّن للتدعيم بدلاً من الاعتماد على أبنائهم في مرحلة تعرضهم للأضرار. ويجب أن يُسمح للأطفال التعبير عن شكاواهم والتحدث لشخص موثوق في جوٍّ آمن، وأن يكون الشخص حيادياً وخارج نطاق الصراعات العائلية.

## الخلاصة

إن بعض أولياء الأمور يُنكرون، أو يتجاهلون الموهوبية عند أولادهم، وهناك آباء يُبالغون بمواهب الأبناء.

ويتواردُ التساؤل: من هو في موقع الرّئاسة؟ كمشكلة مطروحة، وإن إعطاء الأبناء سلطة واسعة في اتخاذ القرارات كالكبار قد يقود فيما بعد إلى أزمات،و هذه حقيقة تزداد ظهوراً بين الأطفال ذوي – الطلاقة اللفظية.

وتتضمن الأبوة توقّعات إيجابية في إنجازات وتحصيل عالٍ، واتجاهات جيدة، وسُلوك بنّاء، وهبوط أية عقوبة الحد الأدنى واستبعاد الرسائل المزدوجة أو نصف الحقائق. وإن الوجه المقابل للانتماء وتحقيق الذات أو التعرف على مواهب الابن، يتضمن خبرة الأبوين في نجاحات الابن ومواقع فشله.

ويمكن لأولياء الأمور استخدام النقد، والتصحيح، وأخذ واجبات الابن المدرسية ومشروعاته الدراسية، ولكن ذلك يؤدي إلى الشكل، والغموض، وتدنـي الثقة عند الابن، وقد يصبح الأبناء دفاعييّن أو متمسّكين بنزعة – الكمال المتطرفّة – الغُرورية.

وهناك أيضاً رسائل مُزدوجة المعنى غير ثابتة المدلول، مُرتبطة بتقديرات الطالب وعلاماته التحصيلية. وإن من الواجب أن يتوقع الأبناء الحصول على أحسن العلامات المستطاعَة والتقديرات الممكنة. وعلى أية حال، تأتـي تحيّزات الأساتذة وعوامل أخرى فتضع تقديرات الطالب وعلاماته وراء قدرته على ضبط الموقف، الخارج عن إرادته. وحين يحدث التقدير المتدنـي للطالب فإن عليه كطالب موهوب متفوّق أن يتعلّم الآتـي (1) أن لا يُغلق الباب نهائياً على المادة الدراسية، (2) أن يبحث عن البدائل، ومواد جديدة، وسنة دراسية جديدة، تكون أفضل من السابق أو أساتذة آخرين أو اهتمامات مهنية جديدة.

إن الأطفال الموهوبين يجب أن يتعلموا أن النجاح الأكاديمي يحتاج حاضراً أو مستقبلاً إلى جهود ومُثابرة. وإن بعض الآباء يرسلون لأولادهم رسالة مُؤدّاها أن – النجاح هو كل شيء – وقد تقود مثل تلك الرسالة إلى أن يتحول الأبناء من المجهود نحو التحصيل الأكاديمي إلى النجاح الرياضي بإعادة تغيير التوجّه. ويجب أن يتعلم الأطفال أن النجاح لا يعنـي بالضرورة أن يكون الابن هو – الرقم 1 – في التّفوق.

وإن ألعاب الأوغري – الشعبية القصصيّة تحدث عندما يتنافس أحد الأبَوين مع الابن بشيء مُفضَل لديه، بحيث يلعب دور

- اللطيف والمحسن الكريم -، وأحد الأبوين يُري الابن أن الطرف الثانـــي للوالدين هو الضابط للنظام والصارم الحازم، وهنا يتعلم الأولاد كيف يجعلون أحد الأبوين يلعب ضد الآخر - وإن واجب الآباء أن يُدعّم كل منهما الآخر في الموقف والقرار.

وإذا أظهر الأطفال نوعاً من أعراض الضيق والكآبة والتدنـــي التحصيلي أو مشكلات اجتماعية أو أنماط عائلية ذات توجيهات ورسائل مُزدوجة فإن أحدها قد يكون هو المشكلة وإن توضيح الرسائل للوالدين قد يكون مُساعداً.

وإن جمود أولياء الأمور وتشديدهم على الأبناء يقضي على الروح الإبداعية، ويقضي على جو الحرّية وروح المبادرة والمغامرة عند الأبناء، وتقييد الأبناء يؤدي إلى إغلاق الانفتاح لإمكانات مُتجدّدة لتطوير الإبداع والأصالة وتنميتهما.

وإن الروح التنافسيّة في حالات معيّنة تحفز الإنجاز والتحصيل العالي، وعلى أية حال، فإن الشعور التنافسي الشديد قد يقود إلى حالة الضيّق، وفقدان الشهوة والقابليّة، والتبول اللاإرادي، وأحلام مُزعجة وكوابيس، وسُرعة التهيّج، وغيرها في ظروف وحالات عكسيّة. وإن من واجبات آباء الموهوبين مساعدة أولادهم في تحدّيد مصادر الضيق ويُرشدونهم في تحمّل الأعباء وتطوير قدراتهم على التحكم بها. وإن أحد مصادر الضيّق النفسي يأتـــي بشكل مُتكرر من المديح والثناء للكبار الذي يُركز على - الكمال المُفضّل - غير الاعتيادي.

وكما أشار قانون (يركيز دودسون Yerkes-Dodson)، فإن المستوى المتوسط من الضيّق النفسي المُتصاعد يُنتج أداءً اختيارياً، وحين يزداد الضيق النفسي عن المعدّل المعقول فإنه يصبح معاكساً ومُناقضاً للإنتاج الطبيعي والأداء العادي للطالب.

ومن الإجراءات المساعدة لخفض الضيق النفسي والتوتّر:

الأنشطة الترفيهيّة، التمارين، التعاطف مع الطرف الآخر في بيئة مُتعاطفة، وعلاقات وديّة. إن الفشل نفسه قد يكون مصدراً للتعلُّم بواسطة إنسان يكتشف الطريق والحل، ويضيفُ خبرة له. وقد يقود الفشل أيضاً إلى الشعور بعدم الراحة والطريق المسدود حيث لا يوجد حل أو طريق. إن الفشل أحياناً يقود بعض الأطفال إلى المثابرة والتصميم على نفس الاتجاه الذي يقود للنجاح أو عدم النجاح. ومن الأطفال من يقع فريسةً للفشل واليأس بسهولة فيُؤدّون بجهوداً ضعيفاً في تحصيلهم ودراستهم. وهذه الاتجاهات يمكن أن يتعلّمها الأبناء من أولياء الأمور.

وإن الأنشطة العقلية - غير التنافسيّة - مثل: التعلم الفردي، النوادي، الهوايات، الرحلات، المشروعات المستقلة الدراسية والبحثيّة، تقود إلى خبرات سارّة ومُمتعة نحو اكتشافات فكرية وعقلية دون خوف من الفشل أو الرّسوب.

إن الأطفال الموهوبين لديهم - احتياجات عاطفية - والتـــي قد لا يكونون على درايةٍ ووعيٍ كافٍ بها، وتتميز عن احتياجات الأطفال العاديين وتختلف عنها كماً ونوعاً.

وإن التنافس والصراع عادةً بين الأخوة والأقارب هما بسبب تنافس الأبناء للحصول على اهتمام الآباء والانتباه لهم أو توجيه الموارد للعناية بهم. ويمكن للموهوبية أن يكون لها أثر في تنافس الأقارب و الأخوة وصراعهم. وإن إحدى توصيات المربين التركيز على - الفرص التفريدية - للتعلم لكل طفل كفرد له خصوصياته، للتنمية الفكرية والإبداعية والتوجهات الديمقراطية في مُعاملة الأولاد بالتساوي. - وتجاهل الفروقات الفردية - فيما بينهم هو إجراء غير مُنتج. والبديل: هو تقييم الطفل وتعزيز سلوكه من خلال تحصيله وإنجازه وعلاقة ذلك بجهوده وقُدراته. وإن المعاملة المفضّلة من قبل الأشخاص المؤثّرين في الطالب كالأجداد والعمّات والخالات والأعمام قد تـــثير وتزيد التنافس والصراع فيما بينهم. وإن ضغوط الأقران الرفاق بالإضافة لمرحلة تشكيل - الهوية الذاتية - للطالب تسهم في خفض وتأثير الأبوين فيه وفي سلوكه وتقليلهما.

وإن ازدراء التحصيل والإنجاز الأكاديمي هو شكل عام من تأثير الأقران الرفاق يؤدي إلى نوع من - التدنـــي التحصيلي

- للطالب، أو انسحابه وتركه المدرسة. وإن المبالغة في الشعبية والتعاطف مع الابن يجب ألا يكونا موضع تركيز بين الآباء والأبناء، ويجب أن يبقيا في حدود صداقة تنافسيّة من حيث الشكل وتنتهي عند تخرّج الابن من المدرسة الثانوية.

إن الطالب المتفوّق الموهوب يمكن أن يتعلّم التقليل من شأن – تصوّره العقلي – مع احتفاظه بمستوى تحصيل وإنجاز عاليين ومن الحلول السليمة تنظيم مجموعات من الطلاب الموهوبين – الأقران والرّفاق – ممّن يُدعمون التوجّهات الإنجازية والتحصيلية.

وإن تدعيم الآباء (كمجموعات) للطلبة يمكن أن يقود إلى إنشاء برامج خاصة للموهوبين، وإلى تعليم الأطفال أن الآباء يثمنون التعليم والتربية، ويمكن إنشاء تدريب للآباء، وتنظيم نشاطات للإثراء الأكاديمي. وإحداث دورات تعليميّة، والمساعدة في برامج الموهوبين. ويمكن للآباء استخدام وسائل الإعلام لتوعية أعضاء المجتمع المحلي باحتياجات الأطفال الموهوبين.

إن – مرحلة الروضة ما قبل المدرسة – هي مرحلة مهمة للتطور والنمو العقلي واللغوي للأطفال. وقد أ شارت الأبحاث أن عادات القراءة، ومهارات الاستقلالية وحلول المشكلات تُكتسب في الأيام المُبكرة وفي البيئة العائلية.

وإن التحذيرات والتحفّظات المُبكرة تُتخذ مع أطفال ما قبل المدرسة لتحسين ورفع مستوى تعلّمهم. وإنّ مُراقبة الأطفال المُسرفة للتلفاز يجب أن تصبح مُعتدلة وتخضع للرّقابة والنّصح والإرشاد. واختيار البرامج النوعيّة التلفزيونية للأطفال ويمكن أن يُصبح مصدراً جيداً لرفع مستوى الموهوبية والمواهب لديهم. ومن توصيات المربين لفائدة الأطفال: – تعديل ثرثرة الآباء. – تعليم المهارات الكتابية الأساسيّة، – وقت خاص للتأمل الفردي – المرونة وعدم التشنجّ والجمود.

وإن الآباء الذين يلاحظون سمات التفوّق والموهوبية عند أطفالهم – في رحلة ما قبل المدرسة – قد يفضلون عرضهم على التقييم. وإن فوائد التعرف إلى مهارات الأطفال وإجراء الاختبارات لهم تشكل بداية للدخول المبكر إلى روضة الأطفال. ومن فوائد التعرف إلى أولئك الأطفال الموهوبين مقارنتهم مع الآخرين، واكتشاف نقاط الضعف، وتقوية الثقة في الملاحظات الشخصية والمعلومات التـــي تشكل القاعدة والأرضيّة كنقطة بداية لتطوير مواهب أولئك الأطفال.

وأوضحت الدراسات، هبوطاً في مستوى الذكاء حين يحدث تأخير في المناهج السابقة للصفوف.

وإن المربية التـــي ترعى الأطفال وتتحدّث إليهم وتتفاعل معهم تكون المفضلة في العمل في مراكز رعاية الأطفال النّهارية. وإن مدارس روضة أو حضانة ليومين أو ثلاثة، لنصف اليوم في الأسبوع يمكن أن تكون ذات قيمة عالية.

وإن الأبّوة غير التقليديّة – والعائلات المركّبة أو الطلاق وذات الزواج المتّعدد تشكل مُشكلات للأطفال الموهوبين. وإن هناك حاجة ضرورية لأبحاث حديثة للتعرّف إلى الأطفال الموهوبين القادمين من عائلات مُطلّقة مُفككة.

المؤسسة الاستشارية للأطفال الاستثنائيين الموهوبين:

1920 – ريستون – ف. إي: 22091: VA

المؤسسة القومية للأطفال الموهوبين:

1707 الشارع الشمالي الغربي

واشنطن: دي– سي: 20036.

مينسا

201 مين ستريت، شارع مين، شقة /1101/

فورت وورث – تكساس: 76102

# مصطلحات الفصل السادس عشر

| عربي | إنكليزي |
|---|---|
| تبرّأ من/تنازل عن | Abdicate |
| تستوعبْ | Accommodate |
| مُصاحبة | Accompany |
| نشاطات | Activities |
| إضافيّة | Additional |
| مناسبة – صالحة | Adequate |
| يعترف | Admit |
| الأسلوب المعاكس | Adversarial approach |
| بشكل مُضاد ومُعاكس | Adversely |
| جدول الأعمال | Agenda |
| الغُموض | Ambiguity |
| غامضة | Ambiguous |
| حالات قلق | Anxieties |
| مطامح – تطلّعات | Aspirations |
| نفترض | Assume |
| افتراضات | Assumptions |
| انتباه | Attention |
| مُريع/مُرعب | Awful |
| مُربية الأطفال | Babysitter |
| الخط القاعدي | Base-line |
| معتقدات | Beliefs |
| يُشاحن/يُشاجر | Bicker |
| مُشاجرات | Bickering |
| مُملّة | Boring |
| المُذيعون | Broadcasters |
| أعباء | Burdens |
| كارثة – مصيبة كبيرة | Catastrophe |
| تُسبّب | Cause |
| تحدّيات | Challenges |
| المراقة عللا الآداب العامة | Chaperoning |
| الثرثرة والجدَل | Chatter |
| تضافر وتعاون | Coalition |
| القبول أو الرضا بـــ | Coming to terms |
| منافسة | Competition |
| ضيق تنافسي نفسي | Competitive stress |

| | |
|---|---|
| Compliant | مُطيع/خاضع |
| Compromise | موقف وسطي/الرضا بالوسط – المساومة – القبول بالوسط |
| Compulsion | إلزام/إكراه |
| Concerns | اهتمامات |
| Confides | يثق بـــ |
| Contests | مُسابقات |
| Coordination | تنسيق |
| Counseling | الإرشاد |
| Creativity | الإبداع |
| Day care centers | مراكز الرعاية النهارية |
| Deliver | يُخلّص/يُنقذ |
| Deterioration | التدهور – نزول |
| Detract | تنتقص من |
| Devoting | تكريس |
| Difficulties | صعاب |
| Diminish | يلغي – يخفي |
| Disappear | تختفي |
| Discipline | نَظّم |
| Disciplining | الانضباط |
| Disequilibrium | حالة عدم التوازن |
| Dissipated | تشتّت |
| Divergent | المنفتحة |
| Divorce | الطّلاق |
| Dogmatic | مُتغطرس |
| Double messages | الرسائل المزدوجة |
| Dropouts | المتسرّبون |
| Eminence | البروز والتفوّق |
| Endless | لا نهاية له |
| Entice | يُحرّض/يُغوي |
| Enuresis (bed wetting) | التبول اللاإرادي |
| Equilibrium | حالة توازن |
| Exacerbate | يؤجّج/يُشعل/يُثير |
| Excessive | مُتطرف/زائد عن الحدود |
| Exclude | تفصل/تعزل |
| Exert | تمارس التأثير |
| Exhibit | يعرض/يعكس |
| Expansive | الاتساع |

| | |
|---|---|
| Extracurricular activities | أنشطة غير دراسية وإضافية |
| Exuberant | غزيرة/وافرة |
| Fall | يسقطون |
| Family | العلاج العائلي |
| Fine motor activities | حركات يدوية |
| Flexibility | المرونة |
| Flying | الطّيران |
| Formidable | مُريع/مخيف |
| Free thinking | التفكير الحر |
| Frustration | إحباط |
| Fund | ذخيرة/تمويل |
| Gap | فجوة |
| Giftedness | الموهوبية |
| Gross motor activities | حركات قدمية والجسم كله |
| Growing | النامية |
| Guest | ضيف |
| Headaches | صُداع في الرأس |
| High stress | الضيق النفسي المتصاعد |
| Highly verbal | متفوّق لفظياً |
| Host | مُضيف |
| Hyperactive | مُضطربون عاطفياً/ذوو حركة زائدة مُفرطة |
| Identity | الهويّة الذاتية |
| In sum | وباختصار |
| Inevitable | حتميات لا هروب منها – واقع لا مفر منه |
| Inferior | عاجزون/ناقصون |
| Inordinate | زائد عن الحد |
| Insecure | غير مُطمئن |
| Insecure | غير مُطمئن – دون حماية |
| Insecure | عدم الأمان |
| Interests | اهتمامات |
| Irritability | سرعة التهيّج |
| Issues | قضايا |
| Lack of | مُفتقرةً إلى |
| Low Grades | تقديرات منخفضة |
| Low income | ذوو الدخل المحدود |
| Magnify | تكبّر، تعظّم |
| Manageable | قابلة للتحكم وممكنة الضبط |
| Mediocre | متوسطة |

| | |
|---|---|
| Messages | رسائل |
| Misfit | عناصر غير متكيّفة مع البيئة |
| Misleading | المُضلّلة |
| Muscles | عضلات |
| Nail biting | قضم الأظافر |
| Necessarily | بالضرورة |
| Nightmares | كوابيس وأحلام مزعجة |
| Nursery schools | مدارس الحضانات |
| Nurturing | ينشئ |
| Obscure | تحجب |
| Obstacles | صعوبات |
| Organized manner | طريقة نظامية – انضباطيّة |
| Outdated | عفا عليها الزمن |
| Overview | نظرة إجماليّة/شمولية |
| Passion | شغفاً عاطفياً ونزوَة |
| Passive | استسلامي |
| Peak | قمّة الصعود |
| Pedals | دوّاسات القَدَم |
| Perfection | الكَمال |
| Peripheral | الثانوي |
| Plane crashed | تحطيم الطائرة |
| Pointers | مؤشّرات |
| Popular | شعبية |
| Positive | إيجابية |
| Positively | إيجابياً |
| Possibilities | إمكانات/احتمالات/خيارات |
| Precedence | أسبقيّة/أولوية |
| Preference | مرجعيّة/تفضيل وخيار |
| Pregnancy | حمل الأم بالجنين |
| Pre-school learning | التعلم ما قبل المدرسة |
| Pressure | ضغط |
| Prevent | يمنع |
| Primarily | الرئيسي |
| Propel | يَدفع |
| Public | الجمهور |
| Purported | الدالّة على/يدل على |
| Realistic | واقعياً |
| Receptive | استقبالي |

| | |
|---|---|
| Recurrent | مُتكرّرة الحدوث |
| Reliability | موثوقية/مصداقية |
| Requirements | مُستلزمات |
| Resent | يستاؤون |
| Resilient | يقاوم الضغط |
| Resort | يلجؤون إلى |
| Restless | غير مطمئنين/القلق،الاضطراب |
| Restrictive | ضاغط على حرية الآخرين |
| Rigid | جامد |
| Risks | مجازفات |
| Risks | مخاطر/مجازفات |
| Rivalry | التنافس |
| Self messages | رسائل ذاتية إيجائية |
| Sensitive | شفافية/حسّاسون ومرهفون |
| Setback | تراجع؟فشل |
| Sibling | الأخوة/والأقارب |
| Sibling rivalry | صراعات الأخوة وخلافات الأقارب |
| Soccer team | فريق كرة القدم |
| Sooner or later | عاجلاً أو آجلاً |
| Sophomore | السنة الثانية الجامعية |
| Sophomore | طالب سنة ثانية في الجامعة |
| Spatial abilities | قدرات مكانية |
| Squared | ينحصر في مربّع |
| Squelchers | الإفصاح العالي – الصّرخات |
| Stomach pains | آلام المعدة |
| Stress | ضيق نفسي |
| Stressors | مصادر الضيق النفسي |
| Substitute | يحل محل/يُعوّض |
| Succinct | موجزاً، مختصراً |
| Superior | متفوّقين/متميّزون |
| Superlatives | أفعال التفضيل |
| Symptoms | أعراض |
| Tacit | مُضمر/صامت |
| Take risks | قبول المجازفة |
| Take-off | إقلاع – الطائرة/خلع الملابس |
| Tasks | مُهمّات |
| Techniques | التقنيات |
| Tensions | توترات |

| | |
|---|---|
| Thunder-storm | عاصفة رعديّة |
| Time off | إجازة |
| Tolerance | التسامح |
| Torn | يتمزّق/تمزّق |
| Tragedy | كارثة/فاجعة |
| Trap | خدعة |
| Trauma | صدمة |
| Triads | أطراف ثلاثية/ثلاثي |
| Unique | فريدٌ من نوعه |
| Unrealistic | غير واقعي |
| Updated | دراسات حديثة |
| Useful | مُفيداً |
| Versus | ضد/مُقابل |
| Via | عبْرَ – خلال |
| Vicissitudes | تقلّبات – تغيّرات |
| Victims | ضحايا |
| Vie | يتنافس/يتسابق |
| Volition | اختياره/مشيئته |
| Vulnerable | عُرضةً لـــ – قابلين للتجريح |
| Well behaved | سلوك حسن |
| Well-rounded | ذو خبرة بكل جانب |
| Western civilization | الحضارة الغربية |
| Write off | يُقلّل/يخفض/يحجب |

# فهم الطلبة الموهوبين وإرشادهم

## UNDERSTANDING AND COUNSELING GIFTED STUDENTS

*ينبغي على مرشدي الموهوبين أن يوازنوا وينسقوا بين الفروق العاطفية والعقلية للموهوبين والتعامل معهم من منطلق تلك الفروقات وواقعها.*

*جويس فان تاسيل باسكا Joyce Van Tassel-Baska (1983)*

إن إرشاد الموهوبين، عملية مفهومة بشكل سيئ ومُشوّه. وغالباً ما ينكر الإرشاد إحدى مكوّنات البرامج الخاصة بالموهوبين. وفي الحقيقة، حين نسمع المصطلح: "إرشاد الموهوبين" فقد نفكر فقط في خطوات الإرشاد التربوي – المدرسي، والإرشاد المهني التي يحتاجها طلبة المدارس الثانوية وتحديداً عند اقترابهم من التخرج في مدارسهم. وسنرى في هذا الفصل أن الطلبة الموهوبين بدءاً من الصفوف الابتدائية الدّنيا إلى المرحلة الثانوية، وانتهاءً بالمرحلة الجامعية هم بأمسّ الحاجة إلى المساعدة في: التعرف إلى الذات ومفهومها، قضايا ومشكلات اجتماعية، وعائلية. مشكلات مهنيّة مرتبطة بسوق العمل. وسنتفحص في هذا الفصل تلك المشكلات ذات الخصوصيّة اللافتة ونعرض /استراتيجيات إرشادية/ للتأقلم والتكيّف معها. وإن العديد من المتخصصين في تربية الموهوبين وتعليمهم واصلوا مناقشاتهم وحواراتهم حول ضرورة إرشاد الموهوبين وأهميته كي تتحقق لهم ثمار التنمية والتطوير المُتكامل.

وفي ضوء ما سبق، يصبح إرشاد الموهوبين إحدى مكوّنات جميع برامج تطوير مهارات المتفوقين ومواهبهم. (بيرلي، جين شافت 1991، كولينغيلو 1997، ديليزلي 1992، غالا غهير 1991 ,1990، لاندروم 1987، بيرون 1997، روبير 1982، سيلفرمان 1997، فان تاسيل باسكا 1983، ويب، ميك ستروث، وتولان 1982؛ Bireley, Genshaft, Golangelo, Delisle, Gallagher, Landrum, Perrone, Roeper, Silverman Van Tassel - Baska, Webb, Meckstroth and Tolan.

*وكقاعدة عامة، كلما كانت الموهبة عظيمة كان الإرشاد أكثر احتياجاً وضرورة لاحتضانها وإثرائها. وكعينة تمهيدية لاحتياجات الإرشاد.*

تبدأ بالمشكلة العامة وهي – شعور الموهوب أنه مُختلف عن الآخرين – ويواجه صعوبة التكيف والدخول في الفراغ مع العاديين وهو – غير عادي –، سواءً أكان ذلك مع الأسرة أم الرفاق الأقران وتحديداً بين الأطفال والشباب ذوي التفوّق والمواهب الخارقة للعادة. والكثير من المربين لديهم درجة من الالتباس والشك حول تحديد معنى "الموهوبيّة" لأنها أحياناً موضع

تقدير وإعجاب، وأحياناً موضع نقد وسُخرية. وإن الطلبة الأذكياء المتفوقين يصبحون عادة في خانة المثالية، وهم مفكرون ويتقدّمون على أقرانهم من رفاق المدرسة – سنوات – إلى الأمام. فاهتمامات الطالب العادي الضيّقة المحدودة تتعارض بشكل حاد مع اهتمامات الموهوب العميقة في القضايا الأخلاقية والعدل؛ وقضايا حالية مثل: – الجوع في العالم والبؤس والفقر. – ارتفاع نسبة الطلاق. – التوزيع غير العادل للثروات والطاقات بين الأفراد والشعوب. وازدياد السجون المزدحمة بالفقراء من الأقليات. – مشكلات شخصية وعائلية بين الزوجين والأولاد والأسرة. – مشكلات الكحول وإدمان المخدّرات. – مشكلة انحراف الأحداث. – مشكلة تصاعد نسبة الانتحار. (كروس Cross: 1996). وبعض الطلبة الموهوبين يفتقر إلى – الحافز الذاتـــي – لمتابعة الدراسة الثانوية أو دخول الجامعة والنجاح فيها. وكثير من الموهوبين عبّر عن – الملل والضجّر من الدراسة ووجد آخرون أنفسهم مغمورين بالواجبات المدرسية ونشاطات خارج المدرسة وهم بحاجة ماسّة لكي يتجاوزوا تلك الضغوط والأعباء.

إن الرفاق والأقران – العاديين غير الموهوبين – وأفراد العائلة قد لا يفهمون الموهوبية، مما يقود إلى توقعّات غير واقعيّة ولدى آخرين حالات: غيرة وحَسَد، ومُشاكسة، ورَفض، واستياء وخصومة وعداء حول ذوي القدرات العالية وضدهم (كلاسين 1992، سيلفرمان 1983: Clasen and Silverman). وكما أشرنا في الفصل السادس عشر (16)، فإن أبحاث براون وشتاين بيرغ 1990): (Brown and Steinberg) كشفت أن كثيراً من الشباب عبّروا عن استيائهم من المتفوقين لارتباطهم بكلمة – عقل – كتعبير للقدرات العالية، وربطه بعبارة فاشل أي خاسر، كجزء من النظام الاجتماعي للأقران الرفاق – وتعبير عن غيرة العاديين من الموهوبين–. إن مفهوم التحصيل المتدنـــي وعكسه أي التحصيل الجيد المُضاد، يكاد يكون إلزاماً قهرياً غير عقلانـــي نحو الكمال الذي لا يمكن الوصول إليه، وكلا الجانبين لمفهوم التحصيل – المتضادّين – موجود بشكل عام في كلا الزاويتين. إن الذكاء الخارق العالي عند الموهوبين، وقدرتهم على تحليل ذواتهم، والكمال كما يرونه في أنفسهم، والتميّز الإبداعي، جعل الكثير من الشباب الموهوبين يعودون لتقييم أنفسهم ويكون تقييمهم لذاتهم غالباً فيه نوع من الشدّة والقسوة وكما وصف المربـــي (بيشوسكي Piechowski 1997): أن الموهوبين المُبدعين ونزعة الشعور بالاختلاف عن – العاديين – بنوع من الشك، والنقد، ودرجة من الاشمئزاز والنّفور. وقد يبحثون عن معنى للحياة وللعالم ومكانهم فيهما بشكل يائس يستجدي حلاً وجواباً. وقد يشعرون بالغضب وحالة من عدم التوازن، وعدم العقلانية كما عبّروا فيما بعد عن تلك المشاعر. وإن الكثير من الموهوبين حسّاسون مرهفون بشكل مُعقد وبالوقت نفسه لديهم توتر حاد لا يلين ولا يخضع – ثبات وصمُود وشدّة – ولأنّ لديهم تميّزاً خارقاً واضحاً، فكثيرون منهم يتساءلون: – ما الخطأ معي؟ ويرى بعضهم نفسه أنه يعانـــي درجة من الاضطراب العقلي، (بيشوسكي 1997، وتولان 1987): Piechowski and Tolan وإن بعض المشكلات المتكررة والمتعددة يتمثّل بالآتي:

(ديليسلي 1992، لاندروم 1987، سيلفرمان 1983): Delisle, Landrum and Silverman صعوبة الخضوع والتبعيّة، والمهارات المُستترة بهدف القَبول من الأقران والرّفاق.

- القلق والاكتئاب.
- صعوبة في قبول النقد.
- عدم التبعية والخضوع ورفض السلطة والتسلّط.
- غياب التحدّي الكافي في العمل المتكرر.

• المنافسة المتطرّفة الزائدة عن الحدود.
• عادات دراسيّة خاطئة.
• فهم الفروقات العقلية والفكرية وطبيعتها ومغزاها.
• الإحباط العقلي في مواقف الحياة، من يوم إلى يوم.
• صعوبات في اختيار مهنة محددة وإشباعها بين العديد من اهتمامات مُتشعّبة: متكاثرة ومُتعددة.
• تطوير فلسفة في الحياة، مُقنعة ومقبولة.

وقد توصل المربي: (لاندروم 1987): Landrum إلى تحديد (بنود الأهداف برنامج الإرشاد) في: القائمة: (17-1) يتضمّن: - مُستويات الاحتياجات الشخصية والاجتماعية، - مُستويات الاحتياجات المهنية والأكاديمية.

**القائمة (17-1):**

---

**أهداف برامج إرشاد الموهوبين**

قام المربـــي (لاندروم Landrum 1987) بجمع معلومات من مصادر متعدّدة مرتبطة بأهداف برامج الإرشاد في المجالات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية وهي تقترح أنشطة للأساتذة والمرشدين العاملين مع الموهوبين في المرحلة الابتدائية (E) والمتوسط (M) والثانوية (S). وفي المجال الاجتماعي الشخصي يمكن للمرشدين والأساتذة مساعدة الطلاب في:

• طور التقدير وقبول التشابه والفروقات فيما بينهم وبين الآخرين -E-
• طوّر المهارات الكيف الاجتماعي -E-
• إدراك قدراتهم وقصورهم المحدود وقبولهما وأن التفوق والكمال لا يتضمن كل الأنشطة -E-
• شارك وكن على علاقة طيبة مع الآخرين -E-
• طوّر وافهم الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والتعليم، والمجتمع العام والمجتمع المحلي -E-
• أوضح القيم وحاول إيجاد محلول المشكلات والأزمات الأخلاقية -E-
• تعلّم وافهم التكيف مع التغيرات العقلية، والعاطفية والاجتماعية والجسدية التـــي تحدث في مرحلة المراهقة -M-
• اكتشف الاهتمامات -M-
• حَلّل المشكلات الشخصية -S-
• كن موجهاً لنفسك، ومسؤولاً عن سلوكهم -S-

وفي الجانب الأكاديمي فالطالب سوف:

• يجرّب الأنشطة التربوية وغير المنهجية التـــي تقيم التوازن والقناعة والإشباع -E-
• يكتسب مهارات فعّالة في حلول المشكلات -E-
• يحل المشكلات التـــي تتداخل وتعترض عملية التعلم -E-
• ينبـــي أهدافاً واقعية وممكنة التحقيق -M-
• يحدد أماكن الموارد التـــي تؤدي إلى تحقيق وإشباع الاحتياجات -S-
• يحلل مشكلات أكاديمية -S-
• يطوّر مهارات للدراسة ومهارات لتناول الامتحانات والإجابة عنها -S-
• يُسجّل في دورات لمتابعة اهتمامات مُحددة تمّ التعرف إليها.

وفي المجالات - المهنية - يمكن أن يتم مساعدة الطلاب بما يأتي:

• أن يطوّروا الحس المهنـــي والفُرص، المرتكزة على نقاط القوة والضعف عندهم. (S).
• أن يكتشفوا نتائج المهن ومردودها عبر دراسة مستقلّة وخبرات (S).
• أن يتفحصّوا الجامعات التـــي تتسّق مع المهن والاحتياجات والاهتمامات الأكاديمية.
• أن يطوّروا الفهم لعالم العمل والمهن، والمقدرة الشخصية لموظف المستقبل وعامله.

---

المصدر: مُقتبسة من - لاندروم - Landrum (1987) مع موافقة المجلة العلمية: بوي بار ريفيو.

وإن عملية الإرشاد، يجب أن تتم على يد أولئك المتخصصّين الذين يتمتعّون بإرهاف حسّي خاص تجاه السمات العاطفية والعقلية الفريدة للموهوبين. وهم أفضل من يقوم بالعمل بما فيهم المنسّقون والاختصاصيون النفسيون والمرشدون العاملون مع الطلاب الموهوبين. وهناك أدوار هامة لأقران الموهوبين ورفاقهم، وللناصحين المرُشدين، وكما سنرى فيما بعد، للآباء والإداريين في المدرسة.

وإن الهدف الرئيسي لهذا الفصل هو: فهم المشكلات الشخصية الفريدة، والتربوية للطلاب الموهوبين. وحين يفهم الأساتذة، والمرشدون، والآباء، والأقران والرفاق تلك المشكلات، فإن ذلك يعين بداية العون والتدعيم ومساعدة الطالب الموهوب الذي يعانـــي من مشكلة معيّنة. وبذلك يبدأ الطلبة الموهوبون بالشعور بأنهم ليسوا غُرباء أو من فئة شاذّة. وأنهم لا يعيشون بمفردهم. وإن الكثير من الأنشطة الإرشادية صُمّمت لتساعد الموهوب في – اكتشاف الذات – وهذا ينسحب على إدراك القدرات الشخصية وفهمها وكذلك فهم الاهتمامات والدوافع والقيم الذاتية وإدراكها. أما الهدف الثانـــي للوظائف الإرشادية فيتجلّى في تطبيق الاستراتيجيات والأنشطة على أيدي المدرّسين والمرشدين والآباء، والآخرين.

ولتقديم أوسع، يجب أن نرى المبادئ الإرشادية المُقدمة في القائمة: (17-2) من المربية: (جويس فان تاسيل – باسكا).

وإن بقية هذا الفصل ستتضمّن مراجعة الموضوعات التالية:

الخلفية التاريخية

قضايا شخصية واجتماعية

قضية الكمال

الحساسية العاطفية والإثارة المتطرفة عند الموهوبين

الموهوبون العاطفيون.

الإرشاد المهنـــي للموهوبين

كتابة المقالة الشخصية والمراجع

ضبط الضيق النفسي

تطوير برنامج إرشادي للموهوبين

الوظائف الإرشادية للإدرايين

والمعلمين والمرشدين

وأولياء الأمور.

## الخلفية التاريخية

في الفصل الأول والثانـــي من هذا الكتاب تحدثنا عن الدراسات الطوليّة الشخصية عند (تيرمان Terman) التـــي يتناول خلفيات الأشخاص الموهوبين ذوي المواهب ومعّدلات الذكاء العالية: (بوركس، جينسين، ويترمان، وأودين): 1925 ,1930 ,1947 ,1959: .Burks, Jensen, Terman and Oden ومن أبرز ما طرحت البحوث حول الفولكلور الشعبـــي أن معظم الموهوبين عقلياً، هم قاصرون جسمياً. وفي العام 1895 مثلاً: ربطَ المربـــي (قيصر لوميروزو Casare Lombroso) بين العبقرية والعجز أو القصور. وإن فلسفة القرن التاسع عشر أشارت إلى أن – الشخص المتوسط – هو الذي يُمثّل الطبيعة

المثالية والنموذجيّة. أما الشخص الذي يصعد لخط التفوّق أو يهبط لخط التخلّف العقلي أو التدنـــي فذلك يعود إلى خطأ الطبيعة، (بورينغ، سيلفرمان: Boring, Silverman: 1983, 1950 وقد ادّعى – كريتشمار Kretschmer أن الأطفال العباقرة ولدوا من أبَوين كان زواجهما غير مناسب، وهم من نوع – غير شرعي–. أما (سيلفرمان) فقد لاحظ أن كثيراً من الآباء كانوا يخجلون ويخافون حين يكون لهم طفل – غير طبيعي – وتحديداً في شكل مُبكّر، وفكر الآباء إخفاء الموهبة – غير الاعتيادية – وتعليم الابن أن يخضع للأعراف ويصبح – عادياً خضوعياً وتابعاً – كغيره من العاديين.

القائمة: (17-2):

---

**مبادئ أساسية لإرشاد الموهوبين**

في مقدمة كتاب المربية – جُويُس فان تاسيل باسكا – ككتاب للمزيد من القراءات باسم: دليل إرشادي مدرسي للموهوبين، 1983، وفيما يلي تلخيص لأهم مبادئ إرشاد الموهوبين:

1. إن واجب مرشدي الموهوبين أن يكونوا على وعي ودراية بالفروقات الفردية والسمات العقلية والعاطفية بين الطلاب الموهوبين.
2. إن واجب المرشدين منع مشاعر التفرقة ومشاعر النقص، والاغتراب الاجتماعي، وأن يساعدوا الطلاب ليفهموا سماتهم الخاصة.
3. إن الإرشاد وبرامجه (أكاديمياً، ومهنياً، ونفسياً، واجتماعياً) يجب أن تركز حول الجانبين – المعرفي والعاطفي – وهما أساس احتياجات الطلاب الموهوبين.
4. إن واجبات المرشدين أن يعملوا كمُدافعين ومُحامين عن قضايا الطلاب، ويساعدوا في تقدمهم الفردي من خلال خبرات مدرسية مناسبة.
5. إن من واجبات المرشدين تقديم المعلومات حول المصادر المادية والدراسية كافة للطلاب مثل: المكتبات، الجامعات، المنح الدراسية، المهن، الأعمال..
6. إن من واجبات المرشدين مساعدة الطلاب في اتخاذ القرارات، ومهارات التخطيط لمساعدة الطلبة في الخيارات المهنية والدراسية، لأنهم سيواجهون تلك الخيارات بشكل مبكر أكثر من الطلاب الآخرين.
7. إن من واجبات المرشدين تشجيع ومساعدة الطلاب في تثمين المبادرات الذاتية والتعلم الحر الاستقلالي للموهوبين.
8. إن من واجبات المرشدين تطوير أساليب لتقييم نقاط الضعف والقوة عند الموهوبين، لتمكين الطلاب من وضع خطط عملية حولها، كأفراد مُتميّزين.
9. إن من واجبات المرشدين تشجيع الطلاب للقراءة والمطالعة حول مشكلاتهم ومواقفهم النوعية والخاصة، وهي (العلاج المرجعي) وتقديم قوائم قراءة خاصة، وتنظيم مناقشة ومتابعة مُستمرة: (مناقشات وحوارات وقراءات لتاريخ العظماء في العالم).
10. إن من واجبات المرشدين أن يكونوا على مستوى عالٍ من الإرهاف الحسي لتثمين أزمات ذوي الدخل المحدود والفقراء من الموهوبين وهؤلاء الطلبة يحتاجون إلى إرشاد لتوضيح وعقلنة أهدافهم.
11. إن من واجبات المرشدين بناء كيان إرشادي خاص بالموهوبات الإناث لترويج التطلّعات الأكاديمية المتقدّمة وتقويتها والتسجيل في الدورات الخاصة تحديداً بالعلوم والرياضيات.
12. إن من واجبات المرشدين تدعيم الاتصالات والتواصلات مع الأطر الإدارية المدرسية للمساعدة في المشكلات والاحتياجات الفردية للطلبة الموهوبين.
13. إن من واجب المرشدين المبادرة بعملية للتعرف إلى الموهوبين لبناء برامج لهم، مع اهتمام فردي من متخصصين آخرين.
14. العمل مع الآباء، والنفسيين وغيرهم لإقامة دورات تدريب داخلية للأطر، والتركيز على التحصيل المتدني، والتكيف الاجتماعي، والأزمات الشخصية مع الاستعانة بخبراء متخصّصين خارجيّين.

---

تم تهيأة نظريات الإرشاد في مقدمة كتاب: دليل عملي لإرشاد الموهوبين في المدرسة – فان تاسل باسكا – صفحة من 1-5 حقوق الطبع 1983 – مجلس الأولاد المتميزين – أعيد طباعته بأذن –.

وقد وجد – تيرمان ورفاقُه – أشخاصاً متفوّقين يصل معدل ذكائهم إلى 135 وهم جسمياً ونفسياً واجتماعياً مُتميّزون.

أما (كولينغيلو Colangelo 1997): فقد ذكر أن استنتاجات - تيرمان أزالت بعض الأوَهام والخُرافات حول مفهوم الموهوبيّة والموهوبين، ولكنها خلقَت أيضاً أوهاماً جديدة. ومن تلك الخرافات: أن الموهوبين هم مُتكيفّون اجتماعياً تماماً ولذلك فهم لا يحتاجون لأية خدمات إرشادية. وقد يكون من مصادر الراحة للنفس، أن نسمع أن الموهوبين عقلياً ليسوا قاصرين وعاجزين جسدياً وجسمياً، وليسو مضطّرين نفسياً، وإن رد الطفل الشديد كان من تجاهل المشكلات الاجتماعية والشخصية التـي تعتبر شائعة وعامة ومُدمّرة.

ولمتابعة الخلفيّة التاريخيّة، فقد قامت المربية: (هولينغ ودرث 1926-1942) Hollingworth بمساهمات مُبكرة في موضوع الإرشاد النفسي التربوي للموهوبين، مثال: أشارت (هولينغ وورث) إلى أن إخفاق المدارس العادية بإشباع احتياجات الموهوبين، أدّى إلى اللامبالاة فيما بينهم. وقد نجحت في - التعرّف إلى المشكلات النابعة من الفجوات بين النمو العقلي والعاطفي والجسمي ومراحله. ولكي يكون هناك مزيجاً من التطور والنمو العاطفي والعقلي معاً للطفل، فإنه يتعرّض لمواجهة بعض الصعوبات، (هولينغ دورث 1942).

وفي الثلاثينيات المبكرة 1930، (جون روثني، وجون غاوين) قاما بدراسة في جامعة هارفارد: John Rothney and John Gowan تحت إشراف (جون بروير، وترومان كيلي): John Brewer and Truman Kelly. اللّذين كانا في مقدمة الرّواد الأوائل في مجال: الإرشاد التربوي، (سيلفرمان Silverman: 1983) ويعتبر غاوين) المؤسس الأول للجمعية القوميّة للأطفال الموهوبين، في مقدمة الدّاعين لخدمات إرشادية للموهوبين وقد طوّر - برنامجاً صيفياً - في جامعة الولاية في سان فيرناندو، اشتمل على - ورشات عمَل - للأطفال الموهوبين ، وكان في البرنامج جزء كبير من الخَدمات الإرشادية، (غاوين 1979)، ومن جوانب الإرشاد ما كان نفسيّاً، ومنه ما كان علاجيّاً؛ ومنه ما كان فردياً أو جماعيّاً؛ مما يساعد الأطفال في خفض التوتّر واكتساب ثقة بالنفس وفهمها، وتثمين لطاقاتهم ومواهبهم عالياً. وقد اهتم الإرشاد بالمعلومات المهنيّة وسوق العمل، واتخاذ القرار. وإن ورشات العمل المرتبطة بالإرشاد قدّمت تدريباً على المهارات الإرشادية للمعلمين المشاركين والمُرشدين.

وفي العام 1950 أسّس المربـي (جون روثني): John Rothney المختبر الإرشادي، للطلبة المتميّزين، في جامعة وايزكونسين في ميديسون، وتطورّ الاسم إلى: المعهد الإرشادي للطلبة الموهوبين. وقام المختبر بعقد دورات تدريبيّة داخلية وورشات عمل إرشادية للموهوبين فساعد بدوره على بناء برامج إرشادية للمدارس، وقدّمت خَدمات إرشادية مباشرة لطلاب المدارس الثانوية، وكلنها للأسف انتهت في العام 1984.

وقد قام المربي: (جيمس ويب James Webb 1980) بإنشاء برنامج: تدعيم الاحتياجات العاطفية وتعزيزها لدى الموهوبين. في جامعة رايت بعد حادثة انتحار الطالب - دالاس إيغبيرت - Dallas Egbert المتميّز تميّزاً مبكراً وهو في سن 17 سنة. واستمر البرنامج في التركيز على الخدَمات الإرشادية والاحتياجات النفسيّة لهم. وفي العام 1982 أسّست - بربارة كير Barbara Kerr مختبراً إرشادياً للموهوبين في جامعات نيبراسكا، كامتداد لما سبق من تجارب وخدّمات، (كولينغيلو Colangelo 1997 وفي العام 1988 تأسس معهد - كونـــي بيلين الدّولي - International Center for Gifted Education of Connie Belin لتعليم الموهوبين وتربيتهم في جامعة إيَوا: Iowa University بإشراف المربين: (كولينغيلو، وبربارة كير). وتركّزت خدمات المركز على: الإرشاد الشخصي، الإرشاد المهني، والإرشاد العائلي.

وقد أشار (سيلفرمان Silverman (1983 إلى أن النصف الأول من القرن كان الاهتمام في إرشاد الموهوبين، والخطوات الواسعة كانت في فهم التدنـــي التحصيلي، ووصف سمات الفرد المبْدع؛ وإدراك المشكلات الخاصة والثقافات المتنوعة

حضارياً، وورطة الإناث الموهوبات، وبرامج الإرشاد المهنـــي وضرورة تطويره. ورغم أن تلك الموضوعات تحتاج إلى المزيد من البحث والتوضيح، فإن قضايا ومشكلات أخرى ما تزال أقل دراسةً وأقلّ فهماً، مثال: - تأثير التسريع التعلّيمي على التكيّف الشخصي والاجتماعي، والذي بقيَ غامضاً، ومُشتبكاً مع الفروقات الفردية والمفهوم السابق لذات الطالب وتكيُّفاته، ومع العلاقات العائلية. - المشاركة في الإقامة الداخلية أو المشاركة في برنامج مع الإقامة الخارجية - في المترل العادي الطالب. - مستوى ذكاء الطالب. - البيانات والمعلومات المفقودة - وغير الموجودة - والقائمة على التخمين لحالة الطلاب الذين يتسرّبون من المدارس - يتركون - وينظر إليهم على أهم غير ناجحين، من خلال النظر إلى مظهرهم الخارجي والجسمي تخمينيّاً، (كورنيل، كالاهان، لويد 1991، ستانلي 1991): .Cornell, Callahan, and Lioyd

## قضايا اجتماعية وشخصية

### مفهوم الذات - تقدير الذات - التكيّف الاجتماعي- والهويّة الذاتية

بدأت المشكلات والتحديات المرتبطة بالموهبة بشكل مُبكر، وقد بيّن المربـــي (سيلفرمان 1997) أنّ المواهب تبدأ منذ لحظة الولادة عند الأطفال الموهوبين الذين ينامون أقل من العاديين، وتحديداً أقل من نوم الآباء؛ ويتجاوبون بشكل مُرهف مع البيئة؛ وقد يستنفدون صبر الآباء لحاجتهم الماسّة للاستثارة.

وإن التنمية قد تكون - غير مُتساوية - مثال: - المهارات اللفظية المبّكرة قد ترافق وتتصاحب عند الطالب، مع تنسيق عضلي متوسط أو قليل أو قصير، (رِم: Rimm 1995). - الطلاب المتميّزون قد يُفضّلون اللعب مع الأكبر سنّاً، وأحياناً مع - أم الأطفال الأصغر سناً - وغالباً ما يرغبون في الاندماج مع الكبار، ولديهم مشكلة في اللّعب مع العاديين من العمر الزّمنـــي نفسه.

وبما أن الطلاب العاديين في الصفوف يجلسن طبقاً للعمر الزمني، وليس العقلي، فإن الموهوبين يجدون أنفسهم في العلاقات مع الآخرين في حالتين - غير متساويتين، وفيها مُفارقات: - الطلاب العاديون غير متناسبين مع الموهوبين عقلياً. - الطلاب الموهوبون غير متناسين مع العاديين في احتياجاتهم الاجتماعية. وتكون النتيجة بالنسبة للموهوبين مُتمثّلة بالآتي: شعور الموهوبين بالعُزلة والوَحدة الانطوائية. شعورهم بالإحباط الاجتماعي وأحياناً بالاكتئاب، (ساندس، هاوارد هاملتون 1995): .Sands, and Howard-Hamilton قد يُطوّر الطلبة الموهوبون مهارات اجتماعية مُتدنيّة بسبب عدم قدرتهم لوجود أقران ورفاق مخلصين لهم بالمستوى نفسه من القدرات المتّميزة، والمشكلات والاهتمامات، والميول، والاحتياجات. قد يصبح الموهوبون مع نظائرهم في العمر الزمنـــي مرفوضين منبوذين اجتماعياً لأن الأقل قدرة منهم لا يفضّلون الأعلى منهم ذكاء وإنجازاً والأقدر تحصيلاً ومهارةً واهتماماً والذين أُطلق عليهم لقب متفّوقين أو موهوبين.. والذين يتفوّقون بجهدٍ بسيط وبارز، (سين بورن Sanborn: 1979).

وفي الفصل الثانـــي من هذا الكتاب قُمنا بتلخيص بعض النتائج التـــي توصل إليها الباحث: (كون كيل Kunkel: 1995)، والتـــي تُسلّط الضوء على الجوانب الإيجابية: - موهوبون في الصف التاسع، شعروا أهم ذوو مهارة عالية، ولديهم قناعة واكتفاء ذاتي، ومتميّزون عقلياً، ويتمتّعون بثقة الآخرين بهم، ويسألوهم المساعدة. ومن الجانب السلبي: - شعروا بالضيّق الاجتماعي، وأهم مُختلفون عن الآخرين، تسودهم مشاعر الملّل، وأحدهم يقول: إن التلاميذ يسخرون منّي، ويجعلونـــي أشعر أنّنـــي غير ذكي. ومن خلال دراسة 39 من الذكور الموهوبين الإناث استنتج المربيان: (تونغ، بيشوك 1996): Tong and Yewchuk. ومقارنتهم مع طلبة المجموعة الضابطة من - العاديين - أنّ الطلبة الموهوبين كانوا أكثر قلقاً، وأقلّ سعادةً، وأقل رضا

وقناعةً في حياتهم.

وقال أحد الأطفال الموهوبين من ذوي الذكاء العالي: – أنا ذكي جداً أمامهم لا يُتيح لهم أن يُحبّوني، (جينوس، فونغ، وروبنسون Janos, Fung and Robinson. 1985). (راجع إجابات التلميذة ذات 12 سنة من العمر إلى السؤال التالي لها: "ماذا تعنـــي الصفة أنّكِ موهوبة؟" في (القائمة 3.17).

وإن تقدير الذات في معظم مدارس الأطفال يتأثر بمستوى الطفل في تحصيله الأكاديمي، ويتبع ذلك منطقياً – وعموماً – أن لدى الموهوبين تقديراً أعلى للذات، وثقة أعلى بالنفس، أكثر من العاديين من التلاميذ، وعلى الأقل في المجال الأكاديمي، (كولينغيلو 1997، جينوس، فونغ، روبنسون 1985): Colangelo, Janos, Fung, and Robinson. وعندما يكون – تقدير الذات أكاديمياً عالياً، فإن – تقدير الذات يكون ضعيفاً أو قليلاً اجتماعياً. وهناك دراستان، أكّدتا أن معظم الموهوبين كانوا على قناعة وسعادة في مهارات الموهوبيّة لديهم، وتحديداً: النمو الشخصي، والأكاديمي، ولكنهم لا يحبّون التأثير والمردودات الاجتماعية لصفة – الموهوب –، أو في علاقاتهم مع الأقران والرّفاق، مثال: إن معظم الموهوبين يعتقدون أن الأساتذة غير الموهوبين، والأقران الرّفاق – العاديين – يتمسّكون بنظرية سلبيّة نحوهم ونحو – الموهوبيّة –، (كولينغيلو، وكيلي 1983، كير، وغيث 1988): Colangelo, Kelly, Kerr, and Gaeth. وقد يسعى الموهوبون لإخفاء مواهبهم بدافع الخوف من الأحكام المتسرّعة التـــي يُطلقها الآخرون عليهم بأنهم أغبياء أو مهبولون أو شاذّون.

ويبدو أنه كلما كان الذكاء عالياً، فإن، الفرُص تزداد حول الذكي في ضعف علاقاته مع الأقران الرفاق والآخرين. وقد وجَدَ (سلفرمان 1991، شايت وود، ووتر): Silverman, Chitwood, and Water. أنه لا توجد تناقضات أو فجوات مُتضادّة بين مفهومين للذات: مفهوم الذات العقلي، ومفهوم الذات الاجتماعي عند التلاميذ – العاديين غير الموهوبين – والفروق ضئيلة عند المتوسطين في مواهبهم (120-131) معدل ذكاء، أما ذوو الذكاء العالي: فيكون مفهوم الذات العقلي عندهم أعلى من مفهوم الذات الاجتماعي. ومنذ نصف قرن مضى لاحظ (هولينغ وورث): Hollingworth: 1942 أن الأطفال ذوي المعدّل الذكائي 120 ,145 كمدى نموذجي، كانوا قادرين على أداء ما يرغبون فيه، وهم يملكون القدرة على علاقات اجتماعية طبيعية، وفوق مستوى الذكاء، قد يكونون مختلفين كثيراً عن الحدود الاعتيادية، ويشعرون بالعُزلة والوَحدة، وقلّة الصبر، مع الأصدقاء، والأساتذة الساخرين البطيئين. وهم على دراسية ووعي عاليين بالنفاق واللاعقلانية اللذين يسودان عالم اليوم. ونظراً لعُزلة الموهوبين الاجتماعية، والتميّز، والشعور بأنهم مختلفون، وأنهم غير طبيعيين، ولديهم قدرة للتحليل الذاتي، فإن الكثير منهم عانى ومازال يعانـــي مشكلات قاسية مرتبطة بالهويّة الذاتية – في حالتهم كما هم، وفيما يتطلعون إليه. وقد أوصى (كولينغيلو 1997): Colangelo المرشدين أن يساعدوا الموهوبين في فهم إدراك ذواتهم وعلاقاتهم مع الآخرين، مثال: توضيح الأسئلة الآتية في مناقشات فردية، وجماعية:

ماذا يعنـــي أن تكون موهوباً؟ (التنوّعات: ماذا يفكر آباؤك في أنك موهوب؟

ماذا يفكر أساتذتك في أنك موهوب؟

ماذا يفكر أقران المدرسة والرفاق في أنك موهوب؟

ما مزايا كونك تلميذاً موهوباً؟

ما مساوئ كونك تلميذاً موهوباً؟

هل أخفيت موهوبّيتك بقصد؟ كيف؟

كيف تختلف مشاركتك مع هذه المجموعة عن الصف اليومي الذي تحضره في مدرستك؟

كيف يكون الاختلاف مع كونك موهوباً ذكراً؟ أو أنثى؟ أمريكياً من أصل إفريقي؟ أمريكياً من اصل إسباني؟ أبيض السّلالة واللون؟ إلخ.. (التنوّعات: هل تُفضل أن تكون موهوباً ذكراً أم أُنثى؟ كيف يكون ذلك أفضل أو أسوأ؟)

**القائمة: (17-3):**

---

**ماذا تعنـــي لَكِ صفة: موهوبة؟**

صنف المربي: (جيمس ديليسلي James.R. Delisle 1987) استجابات وانطباعات تعبر عن استبصار من الأطفال الموهوبين، في كتاب صغير اسمه: (الأطفال الموهوبون يتكلّمون).. مثال: ماذا تعنـــي لكِ صفة موهوبة؟ أجاب طفلة من ألمانيا – صفة الموهوبية تعنـــي لي البَقاء فترة الراحة في الروضة لأداء واجبات الرياضيات الخاصة بالصف الأول، وإنّ: (الفرُص غير مرغوبة عند الكثيرين من الصغار الألمان لأن يكونوا موهوبين كما هي الحال في سياسة هذه المدرسة). والإجابة التالية:

هي استجابة خطية لطفلة موهوبة عمرها 12 سنة من بنسلفانيا عن السؤال: ماذا تعنـــي لكِ صفة موهوبة؟

A أنا خائفة، أننـــي في وقت – ما – سوف أنزلق وأرتكب سلوكاً خاطئاً، وكل واحد حولي سيُلاحظ ذلك.

G أنا اشعر بالذّنب عندما تُمارس علي ضغط لأداء الأفضل.

I أشعر بالعزلة حين يهمل الآخرون وجودي بينهم خارج المجموعة.

F أنا أشعر بالإحباط حين أقوم بأداء شيء متميّز وكل واحد يضحك ساخراً.

T أنا أرتعش خوفاً حين لا أعرف الجواب وكل واحد يُحدّقُ النظر فيّ.

E أشعر بإثارة الفرح ونشوته حين أقوم بعمل إبداعي ينال استحسان كل واحد.

D أشعر بالقَرَف والتقزّز، حين تُهمل احتياجاتـــي الخاصة.

P أشعر بمعاملة متميّزة من الآخرين حين أُعطيَ وقتاً إضافياً للقيام بشؤون وخصوصيّاتي.

E أشعر بالارتباك، حين يعْلن الأساتذة عَلاماتـــي وتقديراتي.

R أشعر براحة نفسية حين لا يضحك الناس منـــي حين تكون علاماتـــي أقل من 100%.

S أكون في حالة قناعة ورضا حين أكون قادرة على مساعدة البعض في شيء لا يفهمونه.

O أشعر أننـــي في قمّة العالم حين أسمع أن أحداً – ما – استمتعَ بإنتاجي أو عملي.

N أشعر بالتوتّر والانفعال حين يُمارس علي الضغط لأكون الأحسن.

---

وقد قال: (كولينغيلو)، يمكن أن تسأل الأسئلة نفسها من خلال – السّلالة العرقيّة. وسيجد الطلبة في تلك الأسئلة مصدراً مثيراً يستدر حوافز الاستجابة والمناقشة عندهم ولسوف يزيد لديهم الاستبصار والوعي بقضايا إثنية وقضايا الأنوثة والذكورة.

وقد يكون صحيحاً أيضاً، أن الطلاب الذين يندمجون في المدارس، والصفوف، وبرامج الموهوبين، والتـــي تتضمّن أحد العناصر الهامة كالتفاعل مع الأقران والرفاق، فإن الاحتياجات الاجتماعية والفكرية يمكن أن تتطابق وأن (مفهوم الذات) فيما بينهم يزداد رُسوخاً وارتقاءً بالتفاعل فيما بينهم. (سيلفرمان 1997): .Silverman، ويؤكد المربيان: (هايغ هام، وبوي شير .Higham and Buescher. :(1987

أن وجود الموهوبين معاً، وحيث يوجد الذكاء والقدرات العالية ويُثمّنون عالياً فإنّ العلاقات الاجتماعية تنمو وتزدهر فيما بينهم. وإن المداس والصفوف الخاصة في الأحياء المتخلفة الفقيرة التـــي تضمّ طلاباً موهوبين متفوّقين تستفيد وتنتفع من التفاعل مع – الطلبة العاديين – وإن الطلبة العاديين ينتفعون من التفاعل مع الطلبة المتفوّقين الموهوبين وإن بعض الطلاب الموهوبين أقل شعبية بين الأقران والرفاق.

وقد استنتج (كورنيل Cornell 1990) في دراسته ما يأتي: في المقارنة بين – غير الشعبيين من الطلبة العاديين – والشعبيين الموهوبين في الصفوف 5-11 الذين يقدمون لبرامج الإثراء الأكاديمي ا لصيفية، لم تظهر فروقات بين مجموعات الدراسة الثلاث في التحصيل والإنجاز والقدُرة. – إن الفروق – ذات الدلالة – ظهرت في مفهوم الذات، وفي مهنة الآباء. وتبين عند الطلبة – غير الشعبيين – الموهوبين وجود مستوىً منخفض في – مفهوم الذات الاجتماعي – عندهم؟ وليس في مفهوم الذات الأكاديمي والرياضي والجسمي الذي ثبتَ عالياً – إن آباء الطلبة ذوي الشهرة والشعبيّة يتقلّدون مَناصبَ حسّاسة وأعمالاً رفيعة، وبالتالي فثمة فروقات ظاهرة في ملابس الأبناء وكلامهم ومظهرهم وثقتهم بأنفسهم وكلها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمكانة العائلة الاجتماعية. وإن تقييم الأساتذة، يقترح أنماطاً قد تُسبّب عزلة الرفاق، أما التلاميذ – غير المشهورين وغير الشعبيين – فهم لا يملكون روح المبادرة للعمل بصفة مُستقلّة، أو القدرة على اتخذا القرار، وحمل التحديات الجديدة، ولديهم حاجات متطرّفة زائدة عن الحدود لتوجه الاهتمام والانتباه إليهم، مما يجعلهم أقلّ هدوءاً وأقلَ تعاوناً، ولا يقبلون الفشل بتسامح،و يردون على النقد بعُنف وشدّة.

وفي دراسة لـــ: 44 من المراهقات، أعمارهن الزمنية من 13-17 سنة ممّن طُبّق عليهن برنامج تسريع تعلّيمي للدخول في الجامعة، مع إقامة داخلية، فقد وجد مجموعة من المربين مثال: (كورنيل، كالاهان، ولويد 1991): Cornell, Callahan and Lioyd النتائج التالية: – عدم تكيف شخصي واضطراب، واكتئاب. تهديد بالانتحار. عدم وجود أصدقاء أو صديقات حولهن. تحدّي القوانين والإخلال بالأنظمة. التسرّب من المدرسة وتركها بسبب الضيق النفسي–. وهي ترتبط بمواقف عائلية سابقة، وتحديداً العلاقات الأسرّية. وجدير بالذكر، أن أولئك الفتيات المراهقات كان من المتوقع أن يواجهن مشكلات تكيّف، إذا دخلنَ البرنامج وهنّ يعانين من – مفهوم ضعيف للذات – في جوانبه: الاجتماعية، الأكاديمية، والجسمية، ومستوى متدن من الإحساس بالمسؤولية، وعلاقات عائلية مضطربة، وتحديداً علاقات سيئة مع *أمهاتهن*.

### مشكلات تكيفية مع طلاب الأرياف والفقراء، المختلفين حضارياً

في المناطق الريفية، والحرمان الاقتصادي والمادي، وفي مجتمعات الأقلّيات العرقية والسلالية، غيابٌ للقُدوة النماذج المُثلى أمام الموهوبين، وهذا يُضيف إلى تلك الفئات مشكلات بجانب العُزلة ومشكلة – الهويّة الذاتية – والانتماء. وبالنسبة للموهوبين الأمريكيين من أصل إفريقي، يوصي المربـــي (إكسوم Exum: 1983)، بضرورة الإرشاد العائلي الذي يهتم بمشاكل الطالب وتحديداً اهتمامات الآباء ومنها فقدان السلطة على أبنائهم الموهوبين، وقلق الآباء من فقدان الأبناء احترام العائلة والقيم الحضارية، والاتزان العاطفي للأبناء، والتفاعل الاجتماعي بين الأبناء والآخرين. ويحذّر المربـــي (إكسوم) من أن الموهوب قد يتعمّد التحصيل المتدنـــي ليتحفّظ على النزاهة والاستقامة العائلية التـــي قد تشعر بنوع من التهديد بسبب الموهوبيّة. وثمّة ضغوط من الأقران والرفاق على الطلاب القادمين من عائلات الأقلّيات تحثهّم على – ضعف الإنجاز والتحصيل – أو توحي لهم بذلك.

وإن الاختيار بين التطوير الشخصي والنمو الذاتـــي من جانب، وقبول المجموعة واستحسانها هو مشكلة مُحزنة تدعو للرثاء لأولئك الصّغار، وتشكل هذه المشكلة تحديّاً للمرشدين.

### التسمية وإلصاق السمات

إن إلصاق التسميات هي مشكلة في تعليم المتفوقين وتربيتهم، وفي تربية – ذوي الحاجات الخاصة – التـــي صُممت

لنوعيات متعددة: كالمتخلفين عقلياً، والمضطربين عاطفياً، وذوي الصعوبات التعلّيمية، ولكن التصنيف، والتسمية أحياناً يبدوان ضروريين، من أجل الحصول على التمويل - لتقديم البرامج المناسبة. وحين يصنف الطلبة - كموهوبين و متخلفين أو - مضطربين عاطفياً - أو من ذوي - الصعوبات التعليمية - فإن تلك العناوين تُسبّب للكبار افتراضات خاطئة حول الأفراد والأطفال. وإن السمة تدفع الأطفال لأن ينظروا لأنفسهم بمنظار خاص ومختلف.

وبالرغم من أن سمة موهوب يثيرنا عموماً كعنوان إيجابـي قوي، فقد أشار مجموعة من المربين أمثال: كولينغيلو، ديفيز 1997، وايز، غالا غهير، 1980 Colangelo, Davis, Weiss and Gallagher. إلى أن *الموهوبية وبرامج الموهوبين* تبدو كأنها معاكسة للفكرة الديمقراطية، ومجتمع المساواة. وإن هذه الحالة من المشاعر المختلطة وعدم التوازن تنتج علاقات: - حب وكراهية - بين المجتمع ومفهوم الموهوبية. ونحن نُثمنّ ونستحسن الموهبة والحافز الدافعي وخاصة لمن ينهض أو يبدأ من بداية متواضعة. وفي الوقت نفسه، نحن ملتزمون بمبدأ المُساواة ومفهومها الذي يُقرّر أن الناس خُلقوا متساوين. وكما لاحظنا في - الفصل الأول - من هذا الكتاب أنّ علاقة - حب وكراهية - بدت في تصاعدها في بدايات العام 1990 في التسعينات، بسبب الاتجاهات نحو إلغاء - مجموعات القُدرة - وتشجيع - التعليم التعاوني-. وقد خاطبَ المربـي الرائد: (جوزيف رينزولّي 1992): Joseph Renzulli الجمهور في مؤسسة البحوث التربوية الأمريكية، قائلاً: " إن كلمة *الموهوب* أصبحت كلمة سيئة لتلويث السمعة وتشويه المفهوم للجنس الأنثوي أو الذكوري أو الاثنين.

إن معظم أطفال المرحلة الابتدائية يرغبون في أن يُطلق عليهم لقب - الموهوب - وأن يُشاركوا في برامج للموهوبين، ولكن حين يصلون إلى مرحلة واعية - من المراهقة - فإن الكثير منهم لا يريدون لقب الموهوب - ولا يرغبون فيه - وهم يتركون ويتسرّبون من برامج الموهوبين هاربين منها، وتحديداً في المرحلة الثانوية الدراسيّة.

وثمّة بحوث قليلة، حول تأثير التصنيف وإلصاق التسّميات على فعاليات العائلة - وهناك برهان وأدلّة على أن وجود موهوب داخل العائلة يزيد من التنافس و-الغيرة - بين الأخوة والأقارب داخل الأسرة (راجع الفصل 16) من هذا الكتاب. وإن الموهوبين أخوة الأطفال وأقاربهم غالباً ما يكونون - أقل تكيّفاً - في الجوانب العاطفية والاجتماعية بالمقارنة مع - غير الموهوبين-، وقد وجد (كورنيل 1983، كولينغيلو، وبروير 1987) أن صعوبات الأخوة تبدو مُتوتّرة وتحديداً حين يبدأ عنوان الطفل - كموهوب-. وخلال خمس سنوات يبدو أن التأثير السلبـي قد بدأ يتضاءل ويختفي.

وإن القائمة: (17-4) يستخرج استجابات الموهوبين ويستدرها حول تساؤلات:كيف يقوم الطلبة بعَنونَة أنفسهم *كموهوبين*؟ (ديليزلي 1987 Delisle):

وكما لا حظنا في الفصل الأول والفصل السابع من هذا الكتاب: فقد قام مجموعة من المربين أمثال: (تري فينغر، فيلدهاوزين 1996-1995 وأيضاً رينزولّي 1994 Renzulli)، يطرح حلول لمشاكل الموهوبين: Treffinger, Feldhusen, and Renzulli. وطُرحت حلول باستبدال مفهوم: الموهوبية بمصطلح: - تنمية المواهب - وبذلك يصبح التركيز حول تقوية مواهب الطلاب وتحديداً نقاط القوة في القدُرات. وإن الإستراتيجيّة أيضاً تشكل القوة في القدُرات. وإن الإستراتيجيّة أيضاً تشكل موقفاً في صفوف الدراسة وظهور - مشكلات اجتماعية - للطلاب ناشئة من التسمية وإلصاق السمات لبعض الطلاب الذين يسمّون - موهوبين - والبقية من الطلاب، من خلال عزل - غير الموهوبين.

**كيف اكتشفت؟ أنك موهوب؟**

في كتاب المربي: (ديليزلي Delisle: 1987) *"الموهوبون الصغار يتكلمون"* كيف اكتشفت أنك موهوب؟ سؤال استثار الكثير من الإجابات ذات المعلومات المقبولة:

"في الصف الثاني، أعلن ذلك في الهاتف والمكبر الداخلي.. (فتاة عمرها 12 سنة).

"عند ولادتي، أخبر الطبيب والدتي، ووالدتـــي أخبرتني.. (فتاة عمرها –13 سنة).

"أنا علمت أنتـــي موهوبة في سبتمبر/ أيلول 1982/12 وقد علمت ذلك فيما بعد من أستاذي. (شاب عمره 10 سنوات).

"علمت أنني موهوبة بواسطة والدتي، فالذكاء وراثي في عائلتنا (فتاة 12 سنة).

في الصف الرابع علمت أنني موهوب وكنت أشك في ذلك منذ الصف الثاني (فتى 12 سنة).

"علمت أنتـــي موهوب في الصف الأول والثانـــي المُختلط ورغبت في أن أستعمل كلمات كبيرة، وحتى طالبات الصف الثانـــي لم يعرفوا ماذا كنتُ أعني. (فتاة 10 سنوات.)

"علمت ذلك عندما نجحت في اختبار الموهوبين (فتاة عمرها 7 سنوات).

"لقد وجدت أنتـــي موهوبة في الصف الثالث، أنا دائماً أنتهي من واجباتـــي الدراسيّة الأولى وبشكل مُبكر، وقد أُزعج الآخرين من التلاميذ لأنه لم يعد أمامي شيء لأعمل، (فتاة 12 سنة).

"وجدت أنتـــي موهوب في الصف الثالث، وقد دعانـــي أستاذي يوم الثلاثاء بعد الظهر، إلى القاعة وأخبرنـــي أنتـــي موهوب. (شاب 11 سنة).

## أنواع الموهبة الفرعية

اقتراح المربيان: (بيتس، ونيهارث 1988): Betts and Neihart أن تسمية الموهوبين قد يُساعدنا في فهم –ستة مستويات فرعية – للطلاب الموهوبين من حيث النوعية، ترتكز على جوانب معرفيّة عقلانية، شخصية ودافعيّة، والنظرة الجانبية تتضمّن كل جانب يحتاج لفاعلية أداء وتحسينه.

1. *الموهوبون الناجحون:* ومن سماتهم الإنجاز والتحصيل، والانقياد الاتّباعي للمجتمع والتقاليد، ومحاولة الوصول لدرجة الكمال. وبالرغم من استحسان الكبار والرفاق الأقران لهم، لكنهم يحتاجون إلى قبول المخاطرة والمجازفة، وتأكيد الذات، والدافعيّة (الحافزية).

2. *الموهوبون المواجهون للتحديات:* ومن سماتهم الابتداع، ولكنهم يشعرون بالملّل والإحباط، ولديهم نوع من التمرّد والثورة، ويتعلمن الكثير عن القوة والسلطة والصراعات، ويحتاجون للمزيد من الوعي الذاتي، والضبط الذاتي، والمرونة، والشعور بروح الجماعة، ويحتاجون للتعزيز وتدعيم طاقاتهم الإبداعية.

3. *الموهوبون المجهولون:* ومن سماتهم، الأمن والطمأنينة، هادئون، خجولون، ولديهم مفهوم ضعيف للذات، وقد لا يكون لهم الاعتبار أو الاعتراف بهم بأنهم موهوبون، وقد ينظر إليهم أنهم خضوعيون وتابعون ولا يملكون القدرة على ركوب المخاطر أو المجازفات. ويحتاجون لمزيد من معرفة الذات والوعي بها، وقبول للذات، ومزيد من التفاعل والعلاقات مع الأقران الرفاق، والاستقلالية في اتخذا القرار.

4. *الموهوبون المتسربون والرافضون المعارضون:* ومن سماتهم: الغضب والرفض والعُنف، ويبدو أن طاقاتهم قد وصلت إلى مرحلة الاستنفاد، بسبب النظام التربوي القائم الذي تجاهلَ احتياجاتهم لسنوات طويلة، وإن الكبار قد ينظرون إليهم

كعناصر رافضة ومُعارضة مُتمرّدة، ومُنعزلة. وينظر إليهم أقرانهم ورفاقهم في المدرسة وكأنهم: قادة في حملات عسكرية بالطائرات، مدمنين على المخدّرات، وإن تقديرهم بالطائرات أو مدمنين على المخدّرات، وإن تقديرهم لذواتهم منخفض، وهم بحاجة لعلاقة مع من هو أكبر منهم سنّاً يجدون فيه إخلاصاً وصدقاً وثقة، ويحتاجون لإرشاد عائلي بجانب الحاجة للإرشاد الفردي.

5. *الموهوبون ذوو التسمية المزدوجة: ومن سماتهم:* احتمال وجود صعوبات تعليمية لديهم، أو إعاقات جسدية، أو اضطرابات عاطفيّة. أما تقديرهم لذواتهم فهو ضعيف، ويشعرون بالإحباط والضعْف، والغضَب. والكبار منهم والأقران الرفاق قد يبدون متوسطين من حيث المستوى، والقدرات، ولكن سلوكهم غريب وشاذ، ويرون المعوقين فقط، وهذا النوع من الطلبة الموهوبين يحتاج لمهارات تكيّفية، وتركيز حول نقاط قوّتهم، وتطوير مهاراتهم، وتدعيم من مجموعات الكبار،والرفاق الأقران لتعزيز مواهبهم.

6. أخيراً *الموهوبون المستقلون ومن سماتهم:* إحساس قوي بذواتهم، وقبول بنقاط الضعف والقوة لديهم، لديهم حماس ودافع قوي داخلي من الحوافز، وهم على مستوىً عالٍ من الصحة النفسية، ويتمتعون باستحسان الآخرين، وينظر إليهم الآخرين والرفاق الأقران على أنهم مسؤولون. وهم يتطلّبون الدعم، والدفاع والمساعدة، والتسهيل وإتاحة الفُرص أمامهم، لتطوير مواهبهم وطاقاتهم.

وإنه جدير بالذكر، أن 4-8 من المبادئ النموذج – التعليم الاستقلالي – الخاص بـــبيتس وناي هارت) Betts 1991 ترتبط بالإرشاد الذي يتركز حول مساعدة الطلاب في: (1) تطوير مفهوم للذات أفضل وأكثر إيجابية. (2) فهم مواهبهم وعلاقتها بأنفسهم ومجتمعهم. (3) تنمية التفاعل بينهم وبين الأقران الرفاق بصورة فعّالة، وتحسين تفاعلهم مع الآباء والأقارب والأخوة والأخوات، والكبار. (4) إيجاد تكامل ودمج بين الجوانب العقلية والعاطفية والتطور الاجتماعي والتنموي.

## مفهوم الكمال

طبقاً لإحدى التقديرات، إن نصْف سكان الولايات المتحدة الأمريكية؛ لديهم ميول نحو – فكرة الكمال–، (آديرهولدت – إليوت 1987، باركر، أدكينـــز 1995): (Adderholdt-Elliot, Parker, Adkins,)، وبالرغم من أن – فكرة الكمال – ليست مشكلة ضخمة عند الأكثرية، ولكنها جعلت للموهوبين صعوبات عديدة.

إن – قضية الكمال – عند الموهوبين تنبع من تاريخ طويل في علاماتهم وتقديراتهم الدراسية والخاصة بالدرجة العالية =A، ومن الأشياء المُفيدة، التغذية الراجعة المستمرّة المتوهجّة من الآباء والأساتذة. مثال: نظراً لوجود مُفردات مُتقدمة عند الموهوبين، وتفكير لافت عند الكبار منهم. وقد يُطلق عليهم الآباء: – عباقرة ونوابغ – أو – آنشتاين – و – الكامل – وتدخل العبارات إلى الوجدان الداخلي للأطفال بسبب ذلك – الثناء المتطرّف بالإيحاء لهم بالكمال – وتحوّل ذلك الثناء للأطفال إلى – اتكاليّة اعتماديّة – على الآخرين لتعريف الموهوبين لذواتهم، ويشعر الموهوبون بضغط شديد عليهم لينجزوا تحصيلياً وعملياً، بمستوى الثناء العالي لهم كمتفوّقين. (ريم Rimm 1990) وبالإضافة إلى ذلك، فهناك ضغوط عائلية، وضغوط من الأقران الرفاق، وضغوط شخصية ذاتية اسمها – ضغوط تحقيق الكمال. وإن الأطفال الذين يولدون بشكل مُبكر، هم ضحايا للآباء – غير الآمنين – والذين يبالغون ويُفرطون في ألعاب الصغار، ويزيدون – الاتكالية والاعتمادية – من الأطفال على الأهل، ويتبع ذلك الحساب والقراءة والمُبكرة وغيرها.. وإن القدُوة والنموذج الصالح غير واقعي وربما غير موجود،

وأيضاً ما تنقلهُ شاشة التلفاز – وتبدو عليها وجوه كاملة وناجحة وغنيّة، مما يدفع الموهوبين إلى التمسّك بقضية الكمال الذي يتسابقون لتحقيقه في كل المجالات. وحين يكون إنجازهم أقل من الكمال أو تحصيلهم منخفضاً فإنهم ينظرون للانخفاض في التحصيل، والقلة في الإنجاز على أنهما – فَشَل – لهم. ويُمضي بعض الموهوبين حياتهم في القلق، أو الشعور بالذنب أو العمل الشاق دراسياً وشخصياً. وإن – هويّتهم الشخصية – في مهبّ الرياح وتحت الخطر، ويعملون بجهد ومشقّة لحمايتها، (آديرهولدت – إليوت 1987: Adderholdt-Elliot).

وبما أنه لا أحد كاملٌ – وليس ثمة إنسانٌ واحدٌ كامل في الميادين كلها، ولهذا نستنتج: أن الكمال والوصول إليه هو عبء ثقيل.

– هل أنت من الساعين بإصرارٍ إلى الكمال؟ (انظر إلى الجدول 17-1) وفيها أنماط وسمات سلوكية الخاصة بمفهوم الكمال. وإن الطالب الساعي بإصرار الكمال. وإن على الطلاب – كموهوبين – أن يفهموا الفارق بين قيام الإنسان بأحسن ما يمكن، والعمل – فوق المستطاع وفوق الإمكان – وهذا هو الفارق بين: الجهود نحو الامتياز، وبين الكمال القسري – وعليهم أن يضعوا مستويات عقلانية لمطامحهم. ويجب أن يتعلموا إقامة التوازن بين ثلاثة مواقع حياتيّة: العمل أو المهنة، المدرسة والدراسة، الهوايات ومُتعة الحياة والعائلة والعلاقات الاجتماعية. وعليهم الاهتمام – بالبدائل – والطرائق الأخرى حين يجدون الطريق مسدوداً دون حلول. وعليهم أن يتسامحوا مع أنفسهم ومع الاطار، ويرتاحوا للغموض وعدم الثبات. وإن التسامح وقبول عدم الثبات والغموض المرحلي، يجعل لديهم قدرة على الضحك بعض الشيء مع أنفسهم لعدم تحقيق الكمال في شيء. وإن كثيراً من العظماء والناجحين لم يكونوا كاملين بمفهوم – الكمال القسري – الإجباري، في كل مجال (تشارلز ديكنز، كلود مونيت، وإيزادورا دونكان، ومارك توين)، لم ينجزوا صفاً دراسياً: Charle Dickens, Claude Monet, Isadora Duncan, and Mark Twain. (جورج جيرش وين، ويل روجرز، الأخوين رايت، الصحافي بيتار جينينغز) George Gershwin, Willrogers, Wright Brothers, Peter Jennings. تسرّبوا، وتركوا دراستهم الثانوية، (آديرهولدت – إليوت Adderholrt-Elliot: 1987). والسؤال مطروح: – ماذا نُسمّي الشخص الذي يحصل على أقل درجة مُتدنيّة في كلية الطب؟[1]

إنه التحدّي الذي يفرض نفسه على المرشد مع الطلبة الموهوبين ليساعد طلاب – الكمال القَسري – المرتكبين لفهم الاعتبارات السابقة.

**الجدول: (17-1) سمات الكمال القسري الإجباري**

| الأفراد الساعون للكمال القسري المُستحيل |
| --- |
| • يعمل الطالب أو الفرد ذو – الكمال القسري – طوال الليل أو ليلتين متواصلتين على ورقة بحث دراسي أو علمي ويُقدّمها متأخراً. |
| • الطالب ذو – الكمال القسري – يتمارض لإحراز علامة بل وتقدير -A- وقد يغش.. |
| • يجادل الطالب ذو – الكمال القسري – في نتائج الامتحانات ورغم أن الجدال لا يُغيّر النتائج النهائية. |
| • يعانـي الطالب ذو – الكمال القسري تعرّقاً في راحة اليد، وسُرعة في نَبضات القلب وتحديداً صباح يوم الامتحان، لوجود إمكانية احتماليّة لنسيان سؤالين. |
| • يحاول الطالب ذو – الكمال القسري – بشكل قسري مقارنة نتائج امتحانه مع نتائج آخرين من الطلبة الجيّدين. |

[1] طبيب

- يؤجل الطالب ذو – الكمال القسري ويُسوّف فهو يدرس أو يكتب الأبحاث في اللحظة الأخيرة، وقد يبدو التأجيل والتسويف مُناقضاً للكمال، والحقيقة خلاف ذلك، فكل مشروع جديد يحمل تهديداً بالفشل، وهكذا كان هناك بداية ثم تأجيل، وإن التأجيل قد يعكس تأكيداً للذات: ليس عندي الوقت الكافي، أنا لا أستطيع أداءً كاملاً.
- يعمل الطالب ذو – الكمال القسري وحيداً بمفرده، لأنه يشعر أن: لا أحد يعمل عملاً مُتميّزاً مثله.
- يرفض الطالب ذو – الكمال القسري – ويُعارض التغييرات التـي يقوم الناشر أو الطابع بتغييره في مؤلفاته وكتاباته.
- يرفض الطالب ذو – الكمال القسري – وينتقد التواصل والصداقة مع الطلاب الذين لا تكون علاماتهم وتقديراتهم: A-.
- يتجنب الطالب ذو – الكمال القسري – خبرات جديدة لأنها تطرح تهديداً له بالسقوط بسبب أخطاء مُحتملة أو فشل.
- يغضب الطالب ذو – الكمال القسري – يغضب حين يبدأ بمشروع ولا يستطيع إنهاءه.
- يشعر الطالب ذو – الكمال القسري – بعدم القناعة والرّضا،
- وأحياناً – الشعور بالذنب – بالعمل الجيّد المُتقن باعتباره لا يصل لمستوى الكمال.

مقتبس من (آديرهولدت – إليوت) 1987 مع موافقة شركة طباعة الروح الحُرّة Free spirit Publishing. Co

## الحساسية العاطفية والإثارة المتطرّفة

### الموهوب العاطفي

إن الكثير من المتميّزين فكرياً أو إبداعياً يمتلكون مستوىً عاطفياً ودرجة استثارة حسيّة شعوريّة عالية جداً، وقد تبدو – غريبة – لكثير من الأطفال، والآباء، الشباب، والأساتذة، وغيرهم[2]. مثال: للموهوبية العاطفية (سيلفرمان Silverman 1983). وقد تم إعادة الطباعة – للنص التالي – كمقال مكتوب لها، من مُتخرّجة في المدرسة الثانوية، وكان المقال بمثابة صرخة ضد الانتهاك وضد البيئة المدرسية القاحلة الجدباء التـي تخلو من العاطفة، وذهبت الصرخة – دون إصغاء لها – أما – الرقم (1) الأول فكان مسموعاً، وصرختها ويأسُها لم يُستجب لهُما، وأما بقية الطلاب فكانوا مشغولين في المواد الدراسية، وكانت الطالبة تحاول الإمساك السريع والواعي بالهدف من وجودها في الحياة:

*«.. ما الذي أستطيع قوله عن المدرسة، لقد كانت أسلوباً في الحياة طيلة 12 سنة، وكانت درساً في الاستيعاب والإقامة، والعُزلة والتقهقر. وكانت مثالاً للعبوديّة والخضوع للموهن الشامل المثبّط للعزيمة، والمواقف التـي طعنتنا جميعاً، حتى الطلبة الأقوياء وفي المدرسة كان بعض التألّقات المضيئة – المواهب – السريعة الزوال والانطفاء موجوداً وكانت المعلّمة تحبّها بعمُق، ومَضت سنوات تالية، وكانت بمثابة دروس لأيّ إنسان ليستريح أو يجد الرعاية والاهتمام، ومناداة الأصدقاء أو مجرّد صديق كلهم ذهبوا مع الريح دون استجابة ودون إصغاء. وكان معظم الطلاب في حالة – صَمت مُطبق، يصل إلى حدود – الصمت اللامحدود – الذي دفعنـي إلى الانطواء إلى داخل نفسي بعُمق للضّعف، وكأن – إنسانيّتـي تتضاءل وتنكمش – لأننـي عوملتُ كشيء، وليس كإنسانة كاملة الإنسانيّة، إن مفهوم التعلم، هو حب، وتعلم، في الوقت ذاته، وعلاقة الحب مع رفاقي وزميلاتـي كانت محدودة جداً، واردة، وكُنا مخلوقات داخل نظام ماديّ، وكنتُ أحنـي رأسي لعلامات الدروس والتقديرات، وكان زملائي يحنون رؤوسهم للأجراس والكلمات اللاذعة القاسية من الإدارة والمسؤولين، وكان التعامل بيننا في حدود الرّوتين الوظيفي، وكذلك كانت علاقات الأستاذ بالطالب. وكانت دوماً كلمة – أنا – تتغلب على كلمة – أنتَ – التـي تتضمن قفزة إنسانية، وفي لحظات الصباح المشؤومة والمليئة بالصّمت.*

[2] هناك وصفان موجزان وبعدان عن هذه المتلازمة في Silverman (1983a), Piechowski (1997).

*لقد كنت تلميذة جيدة، وتعلّمت دروسي بشكل مُتقن،والتلميذة الجيّدة نفيسة، ولكن ليست – نموذجاً وقُدوة مُتميّزة – لأن هناك قضايا وأسئلة كثيرة بلا جواب، وآمالاً فظّة، خائبة، وطَعنات وخسائر. وساعات مضَت موحشة ومُقفرة، وغضباً شديداً في وجه الغباء، واللاعقلانية، والكذب، واللامبالاة القاسية. وهناك محاولات يائسة وجموحة للإنسان ليكتشف، كيف يكون الإنسان إنساناً في عالم كما يعنـــي لي."*

إن المقالة السابقة عكست قدرة الفتاة الشابّة الفكرية والإبداعية، ولم تكن فقط تعبيراً عن إدراكها ووعيها المؤسسات الاجتماعية وإنما أيضاً عن إرهافها الحسّي نحو الفراغ العاطفي والفجوة الإنسانية وعن النظرة المثالية والنموذجية لعالم أفضل كما يجب أن يكون، (سيلفرمان Silverman: 1983). ويبقى السؤال مطروحاً، كمُشكلة: – *إن تلك الدرجة من الإرهاف الحسي وسرعة الاستثارة هي التـــي تحفظ العُظماء والموهوبين للإبداع والإنجازات والتحصيل المتميّز، والحياة الفريدة النّوعية.* ولكن تلك السرعة في الاستثارة والإرهاف الحسّي غالباً وما نتعرّض للقمع أو التجاهل من الأساتذة، أو الأقران الرّفاق أو المرشدين وغيرهم، وهذه في الحقيقة – أكثر من مشكلة إنها وَرطة.

وقد طرح المربيان: (دابروسكي، وبيسهوسكي Dabrowski and Piechowski (1977, 1972, 1967 تأثير الإرهاف الحسي، والعاطفية المتطرّفة على السلوك في خمسة مجالات: المجال الحرَكي. المجال العقلانـــي – الفكري. المجال التخيّلي. المجال الشعوري الحسي. المجال العاطفي الوجداني أما ما يتعلق بالمجال الحركي.

فإن أولئك الطلاب أظهروا فائضاً وبقايا من الطاقة، وحافزاً وحماسة، وعدم استقرار وثبات. وحديثهم عموماً فيه سُرعة وقسريّة، ويشعرون بضغط في دراستهم وعملهم، ولا يخلو سلوكهم من تَوتّر لافت، وقد يكون لديهم بعض العادات – العُصابية – كقضم الأظافر. ويبرز نجاحهم في الألعاب السريعة وتحديداً الألعاب الرياضيّة، وغيرها وقد يميلون إلى – سلوك الأحداث الجانحين. وعلينا أن نلاحظ أن الكثير من سمات هذا النوع المجالي الحرَكي الزائد عن الحدود): ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder. وهذا يرفع مستوى ضرورة التشخيص. (ريم Rimm: 1997). وكما أشرنا سابقاً أن إحدى المعلّمات ذكرت للمربية (ريم) أن نصف طلابها وطالباتها يستعمل دواءً للتهدئة هو (الريتالين: Ritalin) لهذا النوع من ذوي الحركة المطرّفة.

أما ما يتعلق بالمجال العقلي *الذهني*. فإن أولئك الطلاب يتميزّون بالأسئلة الكثيرة التـــي يطرحونها، والرغبة في اكتشاف الحقائق، والبحث عن الصدق والثبات في المعلومات، ويحبون الأفكار والتحليلات النظريّة، ولديهم رغبة شديدة في حب الاستطلاع، وتتعلمّهم ويتصف بسماتهم مثل: القراءة والمطالعة الواسعة، والقدرة الثابتة على التركيز، وبذل الجهد المتواصل، والأسئلة الثاقبة والهادفة واللافتة، وحلول للمشكلات، وترابط مفاهيمي، وتفكير في عملية التفكير ذاتها، ومخزون ذهني، يختزن رصيداً فكرياً لمشكلات مُسبقة، واهتمامات في القيم، والتفكير الأخلاقي الذي يقود بدوره إلى تنمية قيم عاليّة قويّة، وتحديداً قيم الصح والخطأ التـــي ترتكز على العلاقات مع الآخرين، والاستقلالية عن السلطة (ديفيز Davis (1996.

أما ما يتعلق بالمجال *التخيّيلي* فيتضمن الخصائص والنشاطات الخاصة بالأفراد المُبدعين. مثل: الرهاف الحسّي، إستثارةٌ متطرّفة، الاستمتاع بالألعاب والأنشطة الحُرة، وخيال خلاّق وحيوي، وأحلام رحبة واسعة، والتفكير الروحي، والسّحري مثل: التفكير المجازي، والمبادرات الابتكارية، والشعر، والإدراك ا لدرامي، (دانيلز، ماغ يغيي، وديفيز Daniels, (1994 McGhee and Davis. وهناك مزيج من الحقائق والأوهام، وتذكر بَصري عالي المستوى، ورغم محبة هؤلاء الطلاب والأفراد للأشياء غير العادية، فإن لديهم مخاوف من المجهول.

أما ما يتعلق بالمجال الشعوري *الحسي* فهناك خبرات حسيّة شعورية ونوعيّة – زاخرة بالحياة–، فهؤلاء الطلاب يشعرون بالمتعة في: الرؤية والشم، والتذوق، اللمس، والسمع، وطبقاً لرأي المربي: (بيسهوسكي)، فإن التعبير الحسي الشعوري قد يتضمّن: التناول الزائد للطعام الشهي، وصرف المال على المسرّات، والعلاقات الجنسيّة.

– أما المجال *العاطفي* — الوجداني. فيتضمن جوانب مُتدنيّة أو مُتأزّمة.

وإن الطلاب الموهوبين العاطفيين لديهم سمات مُحدّدة مثل: الخجل، والخوف، والقلق، وقد يكون عندهم أعراض للمعدة المتوترة، وقلب هابط بضغط منخفض، تفكير دائم بالموت، شعور بالذنب والخطيئة، شعور اكتئابــي وشعور انتحاري. وتقييم ذاتي، وحكم ذاتــي فيهما شكوك وحيرة وارتياب، وشعور بالنقص والاضطراب وعدم الاستقرار، (بيسهوسكي 1979 ,1991)، وهم يتفحّصون حياتهم ويشعرون بالفجوة الفراغ بين عالم الواقع وعالم المثال الأعلى، وبين *ما* هوَ عند الإنسان، وبين *ما* يجب أن يكون في حياته.

وفي عيادة السيدة سيلفرمان، العديد من الأطفال الموهوبين يتصفون بالسمات التالية:

يحاربون الظلم الاجتماعي، وعدم العدل، يصادقون المعوقين الأطفال ويقومون بحمايتهم، يغضبون حين يُهان أقرانهم ورفاقهم في المدرسة، يميلون إلى النزعة النباتية في أكل الطعام دون لحوم – عند عائلات تُفضل الغذاء النباتي. يعارضون ويصرخون ضد العنف في قصص – الكرتون –، يتعاطفون مع الرفاق والأقران الذين يعانون الضغط عليه، يرفضون التقاتل مع الآخرين كرد فعل لإساءتهم لهم، ويرون أن جميع أشكال الاقتتال والعنف عمل – لا أخلاقي–، وقد كتبوا رسائل للرئيس الأمريكي لإنهاء وإيقاف حرب الخليج، وكتبوا القصائد الشعرية حول الحرب العالمية الأولى والوحشية والقسوة فيها. وتبيّن أن الأعلى ذكاءً تتطورّ عنده القيم الأخلاقية بشكلٍ مبكر وتتابع الاهتمامات وتأثيرها في الطفل.

ولابد أن يصل الطفل إلى مرحلة النضج – الكافي حتى تتجسّد الحساسية والإرهاف الأخلاقي على شكل سلوك محسوس له اتساق وثبات وانتظام.

وإن الأطفال أو المراهقين الذين يتّصفون بالسمات السابقة المذكورة، يَشْعرون بأنهم مُختلفون، أو مُرتبكون، أو مذنبون، لفروقاتهم –. وآخرون، قد يُزعِجون أو يَنْتقدون، لأنهم لا يتمكنوا من ضبط مستوى إرهافهم الشعوري غير الاعتيادي، وسرعة انفعالاتهم وغير المنضبطة. ويشعرون بالعزلة والوحدة، وهم في شك وارتباك حول أنفسهم، وقد يصلوا للاعتقاد أن شيئاً – ما – خطأ معهم. ولإيجاد حل تلك الأزمة، فقد يلجأ أولائك لتلاميذ لإخفاء ميولهم. ويحاولون أن يكونوا اعتياديين أكثر في سلوكهم أو منسجمين عاطفياً، وقد يلجؤون إلى التخيل الوهمي في أحلام بأنهم قادرون بمهارة على أدائها وخلقها. وإن مثل تلك الحلول تسرُق وتبتزّ قدراً كبيراً من الحيوية المهدورة المبدّدة والمُكلفةْ، وتلك الحلو الهرويّة تهبط بمستوى المتُعة والإنجاز والتحصيل وتشكلّ ارتباكاً وشكوكاً في – هويّة التلميذ – ونظرته لذاته. (بيس هاوسكي Piechowski: 1997)

والسؤال الآن: ما الذي يستطيع المرشدون القيام به؟ والجواب في كلمات: (بيس هاوسكي 1991):

حينما تُقدّم المفاهيم الصحيحة، للموهوبين وللعامين، والذين يعيشون معهم، عند ذلك، يحصل نوع من الإدراك السريع والشعور بالراحة تجاهها – ومن المفيد كثيراً أن تكتشف أن هناك نموذجاً نظرياً يشرح لنا أنماط الشعور والسلوك اللذين قد يخالفان السلوك الاعتيادي والشعور المتوقع بالسعادة أو الانقباض. إن مثل هذا النموذج سيساعدنا على الشعور بشرعية ردود فعلنا غير الطبيعية وما نعجز عن عدم الشعور به أو التعبير عنه.

وكما أشرنا سابقاً إلى أن الموهوبيّة العاطفية مع مكوّناتها تشتمل على طاقة وحيوية عالية، وظمأ وتعطش للمعرفة، وقوى

كامنة لتحقيق التحصيل والإنجاز عند الموهوب، وعلى سمات إضافية، كالإحساس بالعدالة، والإرهاف الحسي للشعور بمشاعر الآخرين، والرأفة والحنو، كُلّ تلك الصفات تُقدّم إمكانات قوية لقيادة أخلاقيّة، وتشجيع للآخرين، وهي السمات القيادية نفسها التـــي استثارت شخصيّات لامعة مثل: إلينور روزفلت، المهاتما غاندي، وسقراط.. (غاردنز 1983، بيسهاوسكي 1991): Gardner, and Piechowski ولسوء الحظ، فإنّ من الصعب أن يجد الموهوب العاطفي، أستاذاً أو مرشداً يفهم أو يستوعب هذه الأعراض المرضية.

## التوجيه والإرشاد المهني

إن اختيار المهنة شيء مهم لكل إنسان، ويعتبر بالنسبة للطلاب الموهوبين شيئاً جوهرياً أكثر أهمية. وإن مهنة المستقبل بالنسبة لهم هي – هويّتهم الذاتية – ووسيلتهم في التعبير عن الذات، والمهنة تعكس فلسفة ا لموهوبين وقيمهم في الحياة.

### اتخاذ القرار المهني

إن اختيار المهنة هو مصدر للأزمات، والضغوط والمشكلات، مثال: إن الطالبات الموهوبات ربما يَحتجنَ للاقتناع بأن الحرفة المهنية والواجبات العائلية مؤتلفان وصنوان لا يفترقان. وكل الطلبة الموهوبين يجب أن يعرفوا ويفهموا التزام الوقت المُحدّد، والتمويل اللازم للمستويات العالية للتنمية المتخصّصية المهنية. وإن بعض الطلبة الموهوبين يحتاج لإدراك المسؤولية، والمجهود، واتباع القواعد الاجتماعية وكلها مرتبطة بالحياة المهنية والنجاح في الحياة. وكثير منهم سوف يحتاج مساعدة لتحديد المصادر المالية ووضعها في الأماكن والمواقع الصحيحة، بهدف التوسّع التربوي. وعلى الرغم من الكلام دون الفعل لتأكيد المساواة والعدل بين الإناث والذكور، فإن الآباء والأساتذة وحتى المرشدين سوف يُوجهّون كلا الجنسين نحو المهن المناسبة لهم.

وقد أوضحَ المربيان: (بيرلي، وجين شاف 1991) Birely and Genshaft أن الفتيان وجهوا نحو العلوم والرياضيات بينما الفتيات لم يشجعن نحو تلك الفروع الدراسية وحين يريد الشباب اختيار مواد الإناث فإنهم يحتاجون إلى إرشاد وتدعيم.

إن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى ربط شخصياتهم، واهتماماتهم، وقدراتهم ببدائل مهنيّة مُحدّدة، و فهم المستلزمات الشخصية والتدريب والأدوار، والفوائد المساوئ الخاصة بكل مهنة من المهن المتعددة وإن الرحلات والزيارات الميدانية، وبرامج المرشدين الناصحين، وبرامج الدراسة العملية كلها عناصر مُساعدة وفعّالة.

وإن الاختبارات، والتقييم تُساعد المعلمين والمُرشدين، والأُطر المدرسية والإدارية، على فهم أوضاع الطلبة الموهوبين وقدراتهم واهتماماتهم، ومشاكلهم، واحتياجاتهم التربوية والمهنية، مثال: هناك اختبارات ذكاء، اختبارات تحصيل وإنجاز، استبيانات اهتمامات، اختبارات شخصية، عيّنات عمل وملاحظات المعلمين، والآباء، وقادة المجتمع المحلي، (بولفينو، كولينغيلو، وزافران Pulvino, Colangelo and Zaffrann. 1976). وقد أشار (بيرون Perrone: 1997) إلى أن هناك ثلاثة عوامل تُحدّد – مفهوم الذات والمطامح المهنية – وهي: طبقة الطالب الاجتماعية، معدل ذكاء الطالب ودرجته، الذكورة أو الأنوثة. وهناك قرارات ترتبط – بالتخطيط المهني، ومواقف وحلول وسطى، ترتكز إلى التوقّعات الذاتية، والتوقّعات الأخرى، والتـــي تتجذّر وترتبط بطبقة الطالب الاجتماعية، ونظرته لنفسه، وقدراته، وتعريفه لنفسه، من خلال دوره الذكوري أو الأنثوي.

وقد لاحظ المربـــي (بيرون): أنه عندما يبدأ المراهقون باتخاذ قرارات مهنية، فإن نشاطات العمل والمهنة الفعلية هي أقل أهميّة في اتخاذ القرارات المهنية من أسلوب الحياة الخاص بالمهنة والعلم، وشخصيات الأفراد العاملين بعمل مُحدد أو مهنة

معينة. ونظراً لكل تلك المؤثرات السابقة، فإن واجب المرشدين مساعدة الطلاب في تعديل نظرتهم المحدود للإدراك المهني، وقيمهم، وتطلّعاتهم، وتوقعاتهم ومطامحهم المهنية.

وقد لخصّ المربي: (بيرون) المراحل الأربعة الخاصة بالمطامح المهنية عند (غوت فريد سون 1981): Gottferdson`s four stages of occupational aspirations. ومرحلة خامسة إضافية للمربـــي (بيرون) تصف تطور القرار المهني، وأدوار الطبقة الاجتماعية، والذكاء، وأهمية الأنوثة أو الذكورة باختصار.

وفي المرحلة الأولى:- من العمر: (3-5) سنوات، يُثمّن الطفل مرحلة الرّشد والكبار الراشدين، لأن حجم الكبار الذين يشرفون على الأنشطة وقوتهم، والموارد وإشباع الاحتياجات، يعنـــي الكثير للصغار الذين تنحصر اهتماماتهم وتطلّعاتهم حيث تبدو قطعة الحلوى أو لعبة من المخزن مناسبة لتلك المرحلة.

وفي المرحلة الثانية: من العمر (6-8) وتشتمل على التوجيه المرُكّز لأدوار الجنسين الذكوري والأنثوي، وعلى التفضيل والاختيار المهنـــي الذي يعكس اهتمامات الطفل بالنسبة للذكورة والأنوثة والموقف المناسب منهما. فالكثير من الفتيات لا يرغبن في أن يكنّ جنوداً في الجيش، والكثير من الفتيان لا يرغبون في أن يكونوا سكرتيرات في هذه المرحلة تحديداً.

وفي المرحلة الثالثة (9-13) سنة: ويكون - التوجيه الإرشادي - فيها نحو التثمين وتقديرات الجانب الاجتماعي، فهناك جانبان متوازيان: الطبقة الاجتماعية، وموقع المهنة والعمل ومكانتهما البارزة، وللجانبين تأثيرهما المباشر والهام على توقّعات وتطلّعات الطالب والأهل. ويُدرك التلاميذ في هذه المرحلة أن - القدرة - عامل حتمي في تحديد مكانة الطالب وأن الذكاء العالي عموماً يدفع الطّموح إلى مِهن رفيعة. وأن الطلبة من طبقات اجتماعية أعلى يكون لديهم مستويات أعلى من الطموحات المهنيّة، وحتى في مستويات القدرة ذاتها ثمّة فروقات، وهكذا نجد أن الطلاب ذوي القدرة العالية والطبقة الاجتماعية العالية يرون أن معظم المهن هي في متناول اليد بالنسبة لهم. وأن دخول الجامعة شأن سهل ومفروغ منه، بالنسبة لهم أيضاً.

وفي المرحلة الرابعة: والتـــي تبدأ من سن 14 سنة يكون التركيز فيها حول - الذات الوجدانية الداخلية - لنفسيّة التلميذ. وهناك معايير إضافيّة لتقييم الانجذاب والرغبة في نوعيات متعدّدة من الأعمال والمهن. وإن المهن التـــي تُفهم بأنها غير مناسبة للإناث، أو الذكور وتخضع لمقاييس الجنس واستُبعدَت أولاً، ثم تأتـــي ثانياً، الأعمال التـــي تُعتبر فوق أو تحت الموقع المريح للطبقة الاجتماعية. وإن مقدار الجهد المطلوب لعمل أو مهنة من المهن يؤخذ أيضاً بعين الاعتبار، وإن المهن والأعمال ا لتـــي تتطلب مجهوداً كبيراً تُحذف وتُنبذ، وبالرغم من أن هذا التفكير لم يدخل عقول كثير من الطلاب الموهوبين، (بيرون .(Perrone: 1997

أما المرحلة الخامسة: فقد أضاف بيرون أنها تتضمن المراهقة المتأخرة، وبداية مرحلة النضج، والرشد، والتـــي تتصف أنها مرحلة ترتكز إلى القيم والحكمة المعرفية والمرتبطة بمخزون الإنسان لما لديه من نظرة حول العالم، ومن خلال تراكم الخبرات الثريّة يبدأ الطلاب الموهوبون بفهم علاقاتهم مع المجتمع وقبولها وارتباط مشاكلهم بالمجتمع، ويكتسبون وجهة نظر العالم التـــي أبطلت وحلت محل النفعيّة الشخصيّة.

وإن الأشخاص الموهوبين ينمّون ويطوّرون، ويثقون بالحدس الداخلي لديهم، الذي يتحوّل إلى هدف أو أهداف، وتصبح المهنة والحياة محاولات متواصلة للارتقاء والتطوير. والقرارات المهنية عند الموهوبين تختلف عما هي عند الآخرين. انظر القائمة .(5-17

القائمة: (17-5)

**ملامح اتخاذ القرار المهنـي من قبل الطلاب الموهوبين**

قام المربـي (فيليب بيرون) بوصف ملامح اتخذا القرار المهنـي عند الطلب الموهوبين من خلال خبرته القيادية الطويلة، في المعهد الإرشادي للطلبة المتفوّقين والموهوبين في جامعة وايزكونسين، وقد كان وصفه مشتملاً على ثلاثة مستويات: المستوى النفسي *وعوامله*. المستوى النفسي الإبداعي *وعوامله*. العوالم النفسية:

- يعتبر الموهوبون أنّ: عامل الجنس ودوره ذكري أو أنثوي – التقليدي، أقل أهمية مما هو عند الآخرين.
- الموهوبون غالباً ما يستدعون بالمهنة والعمل طيلة حياتهم.
- إن المهنة شيء رئيسي ومركزي لهويّة الموهوبين، وإن اندماج الأنا ومشاركته في العمل والنزعة نحو المهنة.
- إن درجة الإنجاز والتحصيل، واحتياجات الإتقان عند الموهوبين عالية.
- لدى الموهوبين حافز قوي لترك تأثير وانطباع لمواهبهم وإنجازاتهم في المجتمع.
- يشعر الموهوبون بالنشوة والابتهاج وهم ويتابعون الهدف، والذي يجعل الغاية والوسيلة معاً في حالة إشباع وتحقيق وإنجاز.

*العوامل النفسية – ا لإبداعيّة*

- إن الموهوبين عن طريق العادة المتكررة يتفحّصون الحدود البيئية والشخصية، ويتحدّون السلطة، ويطرحون التساؤلات على أنفسهم، وعلى الآخرين، ولديهم رغبة أقل في غيرهم للانغلاق.
- يستطيع الموهوبون أن يخلقوا ملامحهم الذاتية.
- يتصف الموهوبون بقبول المجازفات والأخطار.
- يمكن للموهوبين أن يخلقوا التنافر والتّشاز في حياتهم ويحافظوا عليها كبرهان لأنفسهم بأهم مُندمجون في الحياة.

وفي مستويات العوامل *الاجتماعية*

- لدى الموهوبين نظرة واسعة ذات آفاق عالية أكثر من غيرهم.
- لدى الموهوبين حس عالٍ بالمسؤولية الاجتماعية.

مقتبسة من Perrone (1997).

## التعدّدية في المواهب

تؤكد مجموعة من المربين أمثال: (كولينغيلو 1991، ديليزلي 1992، وسين بورن 1979) Colengelo, Delisle, and Sanborn أن – التعددية في المواهب – تُشكّل إشكاليّة ويُطلق عليها: – ارتباك وحَيرة الأثرياء: الموهوبين–، أي: القدرة على التميّز في أيّ مجال، وبينما تنشُط الموهبة وتَقوى فإن الطلبة الموهوبين يقعون في حَيرة ويواجهون صعوبةً وارتباكاً للقيام باختيار واحد أو أكثر بين إمكانات عديدة.

وفي حالة يعرفها مؤلفا هذا الكتاب، أدّى طالب موهوب، اختباراً مهنياً فارقا – ونال 95 نقطة في 8-9 مهن مختلفة، وإن تغذيةً راجعة كهذه النتائج للاختبار نادراً ما تعطينا توجّهاً واضحاً مهنياً للمستقبل.

وقد أعاد المربـي (سين بورن 1979) الاهتمامات المكتوبة الآتية لطالب موهوب في الصف الثانـي عشر: "لا شيء بسيط عندي أكثر من أداء عمل مُتقن على الوجه الأكمل دون بذل جهد كبير ولكن ليس عندي صعوبة كبيرة جداً تمنعنـي من تأدية ذلك العمل. وهذا دليل، لماذا يواجه الموهوب صعوبةً لتحديد مكانه في المستقبل."

ومن ناحية منطقية، فإن شخصية الإنسان يجب أن تتناسب وتتطابق مع مهنته وعمله. وفي ضوء – الإرشاد المهنـي – فقد وصف (هولاند Holland: 1973)، ستة أنواع للشخصية وعلاقاتها في اتخاذ القرار المهني (راجع القائمة 6.17).

وبالنسبة للفتاة: "هناك أشياء كثيرة أرغب عملَها، وأشياء أكثر أرغب تحقيقها والوصول إليها وأحب المحاولة في كل تلك الأشياء العديدة.. ولكن المشكلة من أين أبدأ؟ إنني أرغب أن أكون مُعالجة جسديّة، ومُراسلة للأجانب، وطبيبة نفسيّة، وباحثة أنثروبولوجية – للإنسان والبيئة، ومتُخصصة في اللّغات، ومُغنية للأغاني الشعبية، وعميلة (جاسوسة) المخابرات، ومرشدة اجتماعية."

وفيما يلي مثالان لمشكلة – التعددية في المواهب طبقاً لمعرفة مؤلّفي هذا الكتاب: – طالبة موهوبة ومُتميزة، اجتازت دورات جامعية في الفلسفة وعلوم الحاسوب وهي لا تزال في المرحلة الثانوية النهائية. وهناك أستاذان جامعيان كانا من المعجبين بتحصيلها ووجَها لها الدعوة بالتخصص الجامعي في المادة التي يُدرّسانها وحين كانت في الجامعة قام أستاذ الأدب، وأستاذ العلوم بتشجيعها للتخصص في العلوم والأدب، لنبوغها فيهما. – وطالب آخر متفوق، واجه الحيرة نفسها في التخرّج من الجامعة وتحديد تخصّص تخرّجه. فقد نال 3.9 نقاط في تقدير جامعي في الهندسة، والعلوم السياسية، والكيمياء، والرياضيات، والتاريخ، وعلم النفس، وكان يحب كل تلك العلوم، ولكن كيف يستطيع أن يتخذ قراراً لمهنة مُستقبله؟

**القائمة (17-6):**

---

**التطابق المتناسب بين أنواع الشخصية والقرارات المهنية**

قام (هولاند: Holland 1973) وانظر أيضاً (بيرون 1997) بوصف ستة أنواع للشخصية، والتي يمكن للمرشد من خلالها إرشاد الطلاب عند اتخاذ قرارات مهنيّة، ومن منطلق الافتراض بوجود ست بيئات عمل تخلق الأفضل والأحسن للمفاضلات بين الشخص والمهنة.

وهناك أشخاص قليلون يقعون بشكل منفصل في مستوى واحد، لكن المرشد يمكنه مساعدة الشخص في التعرّف إلى الأعمال اكتشاف العديد من المهن التي ترتبط بأنواع الشخصية (الأولية/ والثانوية):

1. *الباحث:* وهذا النوع من الأشخاص يحب البحث ويتمتع بفرصة خلق تصميم للبحث، ويلاحظ النتائج أو المخرُجات، ويُعلّل ويتواصل مع الآخرين من خلال المعلومات، والشخص قد يدرس الظواهر، كالظاهرة الاجتماعية، والبيولوجية، والحسية، مثال: في مواقع الجامعة أو الأعمال أ و التجارة.
2. *الفنّان:* ويتمتّع بحرية التصميم، والسيطرة بالمعنى الفني والتعبير والإبداع في مجال أو أكثر من مجالات الفنون.
3. *الاجتماعي:* وهو صاحب الشخصية الاجتماعي، ويستمتع بالتعليم، والتدريب، والتدعيم، والعمل مع الآخرين، ويفضّل تجنّب الروتين والتنظيم الشديد المتطرّف والمغالاة والغلو، والأنشطة والمتوقّعة.
4. *رجل الأعمال:* ويتمتع بقدرة على تنظيم المشاريع واجتياز المخاطرات، ولديه سمات قياديّة في السيطرة على الآخرين لتحقيق الأهداف وإنجازها. وهناك نقل وترجمة لتوضيح الروتين النظامي.
5. *التقليدي، العُرفي:* هذا النوع التقليدي، وبعدهُ الواقعي، لا يتناسبان مع ك وهما – أفراداً موهوبين–، يتمتع بتوضيح بيانات مُنظمّة، ولا يتسامح بالغموض والفوضى بل يشتدّد فيهما، ومن مهن هذا النوع المحاسبة.
6. *الواقعي:* وهو مشابه للسابق: التقليدي، في توضيح البيانات المنظمة، ولكن بالأدوات، والآلات، والحيوانات، ولا يتسامح مع الغموض والفوضى فهو متشدد ويميل للهيكلية والتنظيم.

---

وإنه لمن الخطير بمكان، للموهوبين تحديداً، أن يعتمدوا بعض المهن التي يُنتظر أن تكون لها امتدادات نمو وتخصّص، وغالباً ما يجذب أولئك الطلاب بعض المهن التي تستثير لديهم – اهتمامات آ نيّة – قصيرة الأمد – وتخلو من – التحديات الطويلة الأمد – وإمكانية الاستيعاب.

وإن اختبار الطالب: "هائل، يمكن أن تقوم وتنجح بكل ما تريد..

هذه الجملة لا تحل المشكلة، وواجب المرُشدين تزويد الطلاب بنوعيات المهن – اللامحدودة – ذات النهايات المفتوحة غير

المغلقة ليواجهوا التحدي والنمو معاً. وإن البحوث المرتبطة بالتعليم الجامعي تفتح الطريق أمام الفرص والإبداع اللامتناهي. وفي السنوات المعاصرة، اجتاز الطلبة الموهوبون تخصّصات جامعية مُتعددة الجوانب مما أتاح لهم العديد من الفرص المهنية والعملية، فمثلاً: إجازة حقوق وقانون، وإدارة أعمال وطب. أو جيولوجيا مع تاريخ وتصوير ضوئي، وفي المجالات العلمية: هندسة وكيمياء بيولوجية وفنون.

**التوقعات**

إن مشكلة التوقعات تشتمل على وجوه وجوانب عديدة؛ مثال: بعض الآباء يتوقع أشياء عظيمة، علامات وتقديرات عالية، نتائج اختبارات نفسيّة مُتميّزة؛ جوائز أكاديمية، التسجيل في جامعات مشهورة وعالية المستوى؛ ومهنة ذات مكانة اجتماعية مرموقة ورفيعة، (زيفران، وكولينغيلو 1979): Zaffrain and Colangelo – ومن الآباء من يتجاهلون المواهب الخاصة لأبنائهم ويتوقعون منهم الدخول في مهنة الأهل أو العمل في مزرعة العائلة؛ ويقسط ضئيل لدراستهم الجامعية أو دون شيئ يذكر وإن الآباء دون – ثقافة جامعية – سيكون لديهم قليل من المعرفة والخبرة والثقة المرتبطة بالتوقعات نحو أبنائهم.

بالرغم من أن الآباء والأقارب، وأحياناً الموهوبين أنفسهم يتوقعون إنجازات عالية تحصيلياً ومهنياً؛ لكن الطلبة قد يرغبون فعلياً في أن يعيشوا كلياً بطريقة مختلفة، ويبدو لنا ذلك من خلال رسالة كتبتها طالبة في إحدى المراحل الثانوية:

*أرغب في الانتقال والسفر إلى إنكلترا؛ وأعيش في مقصُورة بجانب البحر؛ وأرغب تأليف بعض الكتب؛ لكن مستقبلي سيكون مختلفاً؛ سوف أذهب إلى الجامعة لسنوات أربع وسأتخرج بتخصص في الرياضيات؛ وبعد ذلك سأعلم في المدارس الثانوية لفترة؛ وسأتزوج ويكون عندي مجموعة من الأولاد؛ وأقول لنفسي هذا ما يجب أن أفعلهُ في حياتي؛ وإذا كرّرتُ هذا القول فقد أُصدّقه.*

أما (ديليزلي 1992 Delisle) فقد ذكرت المقتطفات التالية: "إنني أحب أن أكون فناناً؛ لكن والدتي تقول إن من الأفضل أن أحصل على عملٍ مناسبٍ وحين أخبرت والدي أنني أرغب إن أكون مُعلماً؛ قال إنني شخص ذكي جداً بالنسبة لعمل يختص بالتعليم؛ وبجانب ذلك إن المردود المالي لمهنة التعليم قليل لا يكاد يُذكر، وأن الذكور عموماً لا يصلحون لهذه المهنة".

إن التوقعات المهنية للطالب الموهوب تكاد تكون محدودة طبقاً لمكانية ومستواه الاقتصادي والاجتماعي؛ وهي بشكلٍ خاصٍ مُهمة، لأن المرشدين يساعدون الطلبة الموهوبين القادمين من بيوت فقيرة من ذوي الدّخل المحدود؛ ليحققوا تطلعاتهم الأعلى من واقع حياتهم الذي ألفوه. ولإرشاد أولئك الطلاب، فإن من واجب المرشدين أن يكونوا مُبادرين في البحث عن المنح الدراسية التي تساعد الطلاب للوصول إلى مستويات مهنية تنسجم مع توقعاتهم وتطلعاتهم العالية. وفي حالة يعرفها مؤلفا هذا الكتاب، فقد استطاع المرشد مساعدة طالبة في المرحلة الثانوية ومن عائلة ذات دَخل محدود؛ لاستكمال دراستها الجامعية بمساعدات مالية ومنحة دراسية أدّت إلى تغيير جذري في حياة تلك الطالبة، وشقت أمامها الطريق نحو مهنة مُتخصّصة مُتفوقة؛ واسم تلك الفتاة: سيلفيا ريم، مؤلفة هذا الكتاب.

## كتابة المقالات الشخصية والعلاج من خلال سيرة العُظماء

### كتابة المقالات الشخصية

إن كتابة المقالات الشخصية من قبل الطلبة الموهوبين تُساعد في انفتاح مشكلاتهم، ومشاعرهم، ولإدراكاتهم؛ وطموحاتهم دون مناقشتها مع المرشد لما في ذلك من القلق، (كينـــي 1987، بولفينو، كولينغيلو، زافران 1976، سان بورن، 1979، Kenny, Pulvino, Colangelo, Zaffrann, Sanborn. وثمّة استراتيجيات مُختلفة في الكتابة الإبداعية تكشف للمرشد ما يجري في – نفسيّة الطالب – من توترات؛ وضيّقٍ وشدائد، وقلق مرتبط بمفهوم الذات، والعلاقات مع الأقران الرّفاق. وعن الكتابة الإبداعية تساعد في إقامة علاقة وطيدة وراسخة بين الطالب والمرشد، أو بين الطالب والمعلم.

وقد يسأل الطلاب ويُطلب إليهم الكتابة حول مشكلات مهنية أو تربوية أو شخصيّة أو اجتماعية؛ وانطباعاتهم أو عواطفهم نحو تلك المشكلات. ومن الموضوعات المنتجة اللاّفتة: "مكانـــي في المستقبل"؛ ومن المقالات الشخصية : الشعر، أو القصص القصيرة؛ رسائل إلى العزيز إيبي: Abby، أو طباعة بعنوان عزيزي سيجموند: Dear Sigmund وهي بمثابة سيرة ذاتية – وهميّة – يسجل بها الطالب سمات وخصائص شخصية وهمية وتربوية وتخصّصية يحلم الطالب ويرغب في أن يمتلكها. أو رسومات من وجهة نظر شخصٍ آخر، أو سيرة حياة الطالب الشخصية، أو هذه حياتك؛ وتتمحور معظم تلك الكتابات حول موضوعات وعناوين مثل: نفسي الخفيّة أو المختبئة. الأحلام السرية. داخل القصّة. دعنـــي أخرج من هُنا. مَن أنا؟ أنا لا أستطيع؛ ولكن أستطيع. أنا أُمثّل مشاعر ميري الغاضبة. آمالي السريّة. خططي للمستقبل.

### العلاج من خلال سيرة العظماء

يرتكز هذا العلاج على مطالعة سير الشخصيات البارزة والتاريخية وتنمية مستوى صحته النفسية والعقلية، (ديليزلي 1992) Delisle ومع الطلبة الموهوبين، تكون القراءة عن البيئات والورطات والإثباتات التـــي من شأنها أن تساعد الموهوب بفائدة تعود إليه بفهم ذاته وإدراكها وتأكيد شخصيّته. ومن الكتب الشهيرة للعثور على الكتاب المناسب؛ وللعلاج بالقراءة؛ "حين يحتاج الأولاد للكتب". (سبريدمان، دري يار Spredemann Dryer (1989 وهذا مُجلدّ يشتمل على مُلخصات لكتب فيها قوائم[3] لمشكلات اجتماعية تواجه الأطفال بين السن 5- 18 سنة؛ مثال: الصراعات والمنافسة بين الأخوة والأقارب. الصداقة. السمّنة الجسمية وزيادة الوزن. المواهب العقلية. وللمربين المشغولين؛ سمي (ديليزلي) 1992 هذا الكتاب ـــ المنجم الذهبـــي الرّخيص الثمن.

وعن قيمة هذا النوع من – القراءة والمطالعة العلاجيّة – تظهر من إجابة تلميذة عمرها 12 سنة، للسؤال التالي: – كيف اكتشفتِ أنك موهوبة؟: ديليزلي 1987: "لقد كنت في برنامج للموهوبات منذ الصف الرابع، ولم أعرف أنّنـــي موهوبة حتـــى وصولي إلى الصف السادس، حين أُعطي الطلاب كُراساً حول: ماذا تعنـــي أن تكون موهوباً؟"

وقد طبعت المربية: (ريم Rimm 1990) كتاباً بعنوان: الأطفال الموهوبون لديهم مشاعر أيضاً ـــ وكتاباً آخر ليس قصصاً خيالية حول المراهقين بهدف مساعدة الموهوبين المراهقين الذين انكفأت مواهبهم بمشكلات ومواضيع وتسميات مثل: أغبياء،

---

[3] إن شعور الكاتب السياسي حول كتابه "The Bookfinder إيجاد الكتاب"، جعله يتخذ الحيطة في الإشارة عن الكتب المتعلقة باللغة أو السيناريوهات التي قد يجدها بعض الآباء أو المدارس مسيئة.

مهبولون؛ والتـــي حجبَت كثيراً من طاقات الموهوبية عندهم، وتناولت تلك القصص شعبية الأولاد وشهرتهم بين التلاميذ؛ وتدنـــي التحصيل الدراسي والإنجاز، والإرهاف العاطفي؛ ولا ملل، وعدم التسامح في المدرسة؛ ومشكلة المخُدرات، والعلاقات العائلية، المعلمين الذين لا يدعمون الطلبة الأذكياء، المشكلات بين الأخوة والأقارب؛ ضغوط الأقران والرّفاق؛ المنافسة؛ زيادة الوزن والسمنّة.

وقد ارتكزت تلك القصص على حياة موهوبين مُراهقين؛ قامت المربية – ريم – بعلاجهم في عيادتها من خلال معرفتنا بهم.

وكعيّنة للقصص: الطالب الذي لا يرغب في الذهاب إلى المدرسة يبدأ"

"برايْد ... لماذا لا ترغب الذهاب إلى المدرسة؟ الدكتورة النفسية: آن ريان Ann Ryan تساءلت بابتسامة؛

وتردد برايْد في الإجابة وعيناه في الأرض واستجاب باختصار؛ "أنا لا أستطيع؛ أنا شديد المللْ أنا لا أستطيع التعلّم هكذا".

ماذا تعنـــي يا برايْد؟ تابعت الدكتورة النفسية تساؤلاتها، بحيرةّ غامضة، هل تعنـــي أنه لا يوجد صف في مدرستك مُناسب، وفيه لكَ نوع من التحدّي؟"

"لا ليس ذلك ما أعنيه؛ أنا أكره دروس شكسبير و لم أعد أحتمل ذلك المَلَلْ؛ ورغبتـــي هي في الرياضيات؛ والعلوم، والحاسوب إذا كان لي حرية التعلم كما أريد."

وقد قامت المربية (ريم) بإعادة طباعة شعر بعنوان الموهبة، كتبت من قبل فتاة عمرها 11 سنة:

*كانت وردةَ بريةَ مُتفتّحة ....*
*رافضة أن تتحوّل إلى هجينة مختلطة الأبوين..*
*تماماً كغيرها من الآخرين.*
*إنهم لا يعرفون....*
*أنها كانت كاملة مسبقاً*
*وقد تكون ثائرة.*
*في منظار الآخرين...*
*بينما من وجهة نظرها.*
*الرّفوف التـــي كانت تراها.*
*وفيها زرعات ونباتات مُتماثلة.*
*كانت مشهداً ثائراً جداً.*
*عبيد – زومبـــي – كإنسان غريب الخلقة.*
*والتـــي لا ترغب في أن تكون نسخة مُكرّرة عن الآخرين.*
*ترغب في أن تكون لها ذاتية فرّدية مُستقلّة.*
*لقد رفضت أن تُزهر وتُثمر*
*إلا في غابة على امتدادها الأرَضي*
*وتُسحقَ وتصدم أوراق أزهارها الناعمة المخمليّة.*

كتاب كرفيق وصَديق، لاكتشاف المشاعر: كتاب يستثير المناقشات للأطفال الموهوبين: "الأطفال لديهم مشاعر أيضاً". (ريم، بريست Rimm and Priest (1990 ويتضمّن أسئلة ومشروعات وأنشطة للمناقشة؛ تستهدف مُساعدة الطلبة الموهوبين لفهم المشاعر والمشكلات، مثال: بعض أسئلة المناقشات يتضمن: "الطالب الذي لا يرغب في الذهاب إلى المدرسة؟" ويشتمل:

1. هل شعرت بالملل في الصف الذي لم تستطع التكيّف معه أو الجلوس فيه؟ إذا كان الأمر كذلك؛ فما الذي فعلته نحو تلك المشكلة؟
2. إذا كان التلميذ برايد لم يترك المدرسة؛ وأنت كنت الدكتور ريان الاختصاصي النفسي؛ فهل كان بوسعك أن تفكر بطرائق تُمكنك من مُساعدته في مدرسته القديمة؟.
3. هل تعرف تلاميذ يبدون غير مُتكيّفين اجتماعياً، مثال: إنه لا يعرف كيف يتحدث إلى الأصدقاء؟ إذا كنت مصاحباً صديقاً لا يعرف كيف ينسجم اجتماعياً مع الأصدقاء؛ ما هي النصيحة التـي تُقدّمها له؟
4. عندما رفض التلميذ (برايد) الذهاب إلى المدرسة؛ ولم يفعل شيئاً سوى الجلوس لرؤية التلفاز، وكان يشعر بنوع من الاكتئاب وسماتها هل سبَق أن شعرتَ بالاكتئاب؟ ما الذي يجعلك تخرج من دوّامة الاكتئاب؟

أما ما يتعلق بالموهوبية فهناك أسئلة ثلاثة للمناقشة:

1. هل تظن أن (ليزا) كانت تشعر نحو شخصيتها بمشاعر فريدة وهي سعيدة؟. وهل لديك المشاعر نفسها؟ صِفْ المشاعر التـي تتضمنّ ضغوطاً مشابهة لما عند الآخرين أو مختلفة عما يشعر به الآخرون.
2. ماذا تشعر نحو (ليزا) واستعمالها لكلمة: "أنا كاملة"، ما مزايا، أو مساوئ الشعور الغرُوري بالكمال أو عدم الشعور بالكمال المعقول المعتدل والمقبول ـــ كدرجة من الثقة بالنفس؟.
3. ما الصعوبات المرتبطة بتحقيق الفردية المستقلّة للإنسان؟ والشعور بأنه مختلف عن الآخرين من العاديين؟ ابدأ بالأفكار التـي عبرّت عنها (ليزا) في أبيات شعرِها؛ وقصيدتها، وأصف إلى ذلك ما رأيته عند الآخرين من خلال مُلاحظاتك أو مما مررتَ به من تجارب وخبرات.

وكمثال للكتابة الإبداعية كمشروع ومُصاحب لكتابة الشعر؛ اكتب رسالة إلى (ليزا) لتوضيح مشاعرك نحو القضايا التـي طرحتها (ليزا) في أشعارها وقصيدتها. شارك تلاميذ الصف في رسالتك. هل فسّرت قصيدة (ليزا) وأشعارها بطريقة مختلفة؟ هل استجبت لها بطريقة أو توقّعات مختلفة؟ ما هي الحسابات والتفاصيل المتشابهة أو المختلفة في استجاباتك؟

وبصفة عامة، فإن كُتب المربية (ريم) والعلاج بقراءة السيّر الذاتية للآخرين، تُساعد الطلبة الموهوبين، في فهم مشاكلهم؛ والإدراك بان مشاعرهم ليست فريدة من نوعها؛ وليست خاطئة.

## ضبط الضيق النفسي وإدارته

إن كل إنسان، يمر في حياته بتجربه الضيق النفسي؛ وتبدو أنها ذات جذور بيولوجية فطريّة لوجود فروقات في المزاج ومستويات من القلق، (آيزينك Eysenck (1967 وإن بعض الناس، من الموهوبين او غيرهم أفراد من السهل استفزاز شعورهم الغاضب، ومن الصدق أيضاً أن الناس يتصرّفون بالشكل الأمثل حين تكون معدلات الضيق النفسي – متوسطة معتدلة – وكافية لاستثارة التحدّي والاهتمام والطاقة، ولكنها لا تقضي بشكل نهائي على القلق والإحباط.

وإننا من خلال هذا الفصل، يتبيّن لنا أن لدّى الأطفال الموهوبين، أشكالاً متباينة ولافتة من الضيق النفسي تختلف عن حالة

العاديين، وتحديداً – في صدد المشاعر التـــي تشكل مصدراً للضيق والذي يزداد توسّعاً وتضخماً بسبب الإرهاف العاطفي، والحساسية والاستثارة المتطرفة عند الإنسان، والأطفال. وقد أشارت مجموعة من المربين أمثال:

(ويب، ميك ستروث، وتولان 1982 Webb, Meckstroth, and Tolan) إلى أن لدى الطفل الموهوب المتميّز مستوى من الضيق حتمياً ومُطلقاً، فالطفل الذي يصل ذكاؤه إلى 160 درجة يصعب عليه التكيّف ووجود المكان الملائم له. ويجب عيه احتمال الضيق النفسي المُصاحب لحياته والصبر عليه. وقد وضعت مجموعة من المربين السابق ذكرهم؛ استراتيجيات لإدارة الضيق النفسي وضبطه كنقاط يمكن أن يستخدمها المرشدون لمساعدة الموهوبين صالحة للاستعمال والفائدة.

وهي تستهدف رفع مستوى الوعي والدراية عند الطلبة، وتطوير قيمهم الشخصية، والمُعتقدات، وتقوية الثقة النفسية؛ وتقدير الذات وحسن التعامل مع الآخرين.

***إدارة الذات (ذاتك).*** من الممكن استثارة الطلاب الموهوبين فيغضبون أو يُصابون بالضيق النفسي بسبب الحسَدّ أو الاستياء – أو غيرهما من السلوكيات – غير المُرهفة أ الصادرة من الأقران الرّفاق. وعلى أية حال، فهم غير قادرين على ضبط سلوك الآخرين العقلانـــي لكنهم أيضاً غير قادرين على ضبط ردود الأفعال الخاصة بهم. إن بإمكان أولئك الطلاب الموهوبين أن يكونوا مؤدّبين دون أن يقبلوا الضغوط ومصادر الضيق من الآخرين؛ إن بإمكانهم أن يتسامحوا ويتكيّفوا مع الضيق الذي يسببه سلوك الآخرين وصحيح أن – التوقف أو الاستسلام – هو أسلوب سهل لحل المشكلة أو الأزمة، لكن الموهوبين بإمكانهم أن يتعلّموا الخضوع والاستسلام حين يقتضي الموقف والضرورة ذلك وبإمكانهم عدم الخضوع والتمسّك والإصرار على أفكارهم حين يقتضي الموقف الاحتفاظ بها والتشبث باتجاهاتهم.

***الحديث مع النفس (نفسك).*** إننا جميعاً نتحدث مع أنفسنا من حين لآخر، مثل: هل قمت بعمل حقير في ذلك الوقت؟ أنا فعلاً كنتُ جيداً في ذلك الموقف. مع أنفسهم – منذ سن سنتين أو ثلاثة، (ويب، ميك ستروث، وتولان 1982 Webb, Meckstroth and Tolan). ويحدث الحديث السلبـــي للنفس – والنقد الذاتـــي المتدنـــي حين يخفق الطالب أو الفرد بإنجاز أهدافه أو يُقصر بها، والتـــي تحدث بشكل كبير عند – الأطفال والطلبة ذوي النـــزعة الكماليّة – تحديداً.

والحديث السلبـــي إلى النفس يزيد الضيق النفسي. عن الطلاب الموهوبين يمكن أن يتعلموا الإدراك والتعرّف إلى ذلك الإيحاء السلبـــي للنفس والذي يحدث حين يفكرون في أنهم لم ينجحوا في مواجهة المستوى العالي الذي يطمحون إلى تحقيقه، أو حين يصطدّمون مع الآخرين فيما يجب أن يعلموه أو يفكروا فيه. ومن الممكن أيضاً أن يتعرفوا إلى الإيحاء الإيجابـــي ويعلّقوا لفظياً وشفوياً بكلمات تشجيعية لأنفسهم حين يؤدون – عملاً مُتقناً جيّداً أ باعتباره مصدراً للاعتزاز بقدراتهم والافتخار بالقيم التـــي يُمثّلونها.

***الوعي، والتوعية بالمعتقدات اللاعقلانية*** إن بعض الأحاديث والإيحاءات السلبية للنفس، والذات، تكمن ـــ جُذورها ـــ في نظام المُعتقدات اللاعقلانية والخاطئة، للفرد والطالب، حول ما يجب أن يعمل أو يفكرّ به. ومن الممكن توعية الطلبة الموهوبين بتلك الفخاخ والأقفاص الخادعة التـــي قد يقعون فيها ويسقطون بين قضبانها والتـــي يجب أن يضحكوا منها قبل أن يكونوا ضحايا لها. هناك أمثلة لتلك (المزالق الخادعة) اللاعقلانية التـــي تعتبر (معتقدات لاعقلانية) قدّمها للتوعية مجموعة من المربين وهم: (ويب، مِيك ستروث؛ تولان 1982، إليس، هاربر 1975، آدير هولدت – إليوت 1987، وديليزلي 1992):
.Webb, Meckstroth, Tolan, Ellis, Harper, Adderholdt- Elliot and Delisle

- ينبغي أن أكون كاملاً في الأشياء جميعها.
- كل إنسان يجب أن يُحبّني.
- ينبغي أن أحب كل إنسان.
- عليَّ ألاّ أُخيّب أي إنسان.
- أغلبية الناس دائماً على حق وموقف صحيح.
- أغلبية الناس دوماً على باطل وخطأ.
- إذا لم أكن مشهوراً وشعبياً، أكون معزولاً اجتماعياً.
- يفترض أن يكونوا الشباب أذكياء مُتميّزين؛ والبنات شهيرات وذوات شعبيّة عالية بين الطلاب.
- ينبغي أن انتهي دوماً من أي عمل بدأت به.
- كل شيء يجب أن يتم أداؤه بشكل صحيح ودقّة لا مُتناهية حتـــى إلى آخر مرحلة من التفاصيل.
- حين لا تسير الأمور بالشكل الذي أرغب فيه فإن ذلك مُرعب مُفزع، وفظيع، وهائل مخيف، وكريه، مُثير للارتعاش والصدمة، ورهيب.
- حين يحدث شيء – غير سار – فإن من المهم أن أكون مشغول الذهن به ومتضايقاً منه.
- إن هناك شيئاً مّهماً لي هو: أن أكون قلقاً باستمرار إزاء الأشياء العامة – في الماضي والتـــي من شانها تقليص إمكانات نجاحاتـــي المستقبلية.
- ينبغي أن يكون الناس والأشياء وتحجيمها أحسن وأفضل؛ وقد تكون ــ كارثة رهيبة ــ إذا لم توجد حلول كاملة على الفور وفي الحال.
- إذا حدث أن كان سلوكي في بعض المواقف سّيئاً فهذا يعنـــي أننـــي شخص سيئ.
- إن سبب سعادتـــي هو الأحداث والناس الآخرون، وليس بسبب ما أفكرّ فيه عن نفسي.

***اقتراحات أخرى لخفض الضيق النفسي*** قام (ويب، ميك ستروث، وتولان 1982) باقتراح استراتيجيات لخفض الضيّق النفسي؛ على شكل بنود – بهدف تعليم الطالب الموهوب ضبط مستويات الشدائد والضيّق النفسي عنده. مثال: يمكن مساعدة الطلاب على أن يفهموا أن إخفاء المشكلات وتجاهل الصعوبات يزيدان الضيق النفسي بينما الحديث عنها والتصريح بها يخفف من ضغوطها. وحتـــى حين تكون المواجهة مؤقتّة فإنها تزيد حدّة المضايقة.

وكما أشرنا في الفصل السادس عشر، حين يشترك الطالب في مصدر الضيّق مع أستاذ الموهوبين أو أحد المرشدين، فإن الشاب قد يسأل: ما الأسوأ الذي يمكن أن يحدث؟ كيف تتطور حالة من كان في ضيق؟ إن أسئلةً كهذه، تساعد الطالب على مزيد من الوعي في اكتساب فهم افضل للضيّق مما يخفف ضغوطه ويُحسن حالته.

ويمكن أيضاً مُساعدة الطلاب بتزويدهم بالفهم أن الفشل والإخفاق يُعطي الطالب – تغذية راجعة – ويكون جسراً نحو نجاح قادم، وجديد. وحين يفشل الطالب أو الإنسان، فإنه يعرف شيئاً أكثر مما سبَق، والإخفاق يجب ألا يؤدّي إلى لوم للذات، أو حزن واكتئاب، وثمّة قصة تدلنا كيف أن – إديسون – فشل 1500 مرة في ابتكار السلك الحراري والفتيلة

الكهربائية لإضاءة المصباح، وقد أعلن للناس أنه تعلّم من أخطائه 1500 حل خاطئ لم يوصله إلى الحل الصحيح[4].

ويمكن للطلاب أيضاً أن يتعلّموا أن لوم الآخرين على إخفاقهم، لا يؤدي إلى مزيد من الشلل والفشل؛ فمثلاً يقولون: أنا لا أستطيع أداء شيء لأنك أنتَ لا تقوم بأداء الجزء المفروض أن تؤديه من العمل. إن التصرف الذي يلوم الآخرين، يضع الطلاب في موقف – سلبـــي – بحيث يتحولون إلى ضحايا يائسة، بينما الشخص الآخر الذي يتحمل المسؤولية فإن موقفه يدل على موقف إيجابـــي نحو الفشل بقبول الإخفاق بروح نشطة وثقة، ويتحوّل إلى شخص يسعى لحل المشكلة.

لهذا يجب أن يتعلم الطلاب – استيعاب الفشل – مثال: حين يكون هناك جانب من جوانب الحياة، مصدراً للضيّق النفسي، فإن الإنتاج المسرحي مثلاً؛ أو مشكلة مع أحد الأساتذة يجب ألا تتأثر الجوانب الأخرى منه ويبقى – الجانب المحصور المحدود فقط – دون امتداد لغيره من المجالات.

وهناك – تقنيّات التهدئة – وهي تساعد الطالب أيضاً، وخصوصاً حين يكون عنيفاً في ردود أفعاله أو يعانـــي ضيقاً نفسياً حادّاً. فالتمارين الرياضية كالجري والحركات السويدية تُفسد في العلاج. ويمكن للطالب أن يتعلم – استرخاء العضلات – بشكل مقصود، وكذلك التركيز الذهنـــي حول الشهيق والزّفير التنفسّي، مما ينعكس على صفاء الذهن وراحة الفكر؛ ويحسب الأرقام من 1 - 10؛ والنوم: أيضاً من عناصر خفض الضيق النفسي والتوتّر.

ويمكن للمرشدين رفع مُستوى الوعي الطلاّبـــي في ظاهرة: التوقّف أو محطة للراحة. فحين يكون الإنسان جائعاً أو ظامئاً، أو تعباً، أو غاضباً، أو وَحيداً، دون صديق أو رفيق، فإن تلك الظروف، تضعه وجهاً لوجه، في مستوىً من الضيق يدفعه دفعاً لسلوكٍ انفعالي شديد غالباً ما تكون فيه – اللاعقلانية – صفةً غالبةً. وإن بعض العائلات يستعمل كلمة – التوقف أو محطة الراحة – كمصطلح رمزي لتغيير حالة الضيّق النفسي، وتحديداً في حالة الطفل النفسية المتوترّة بسبب الجوع أو الإعياء أو الحديث والإيحاء السلبي لنفسه أو الوَحدة بعيداً عن الرفاق والأقران.

الفكاهة وروح الدّعابة والنكتة تضيف بُعداً إنسانياً في سمات الموهوبين وهو أسلوب علاج ناجع لخفض التوتر وتحجيم الضيق النفسي. وقد يشار هنا إلى بعض المظاهر التافهة في مواقف مُعينة.

ويمكن للمرشد أن يلعب دوراً درامياً حول المشكلة فيه روح إنسانية ومُداعبة؛ ولكن عليه أن يحذر من أن يتحول دوره كمرُشد إلى دور مُتهكمّ أو ساخر مع الطالب؛ ويجب ألاّ يظهر المرشد كضاحك حتـــى لا تضيع هَيبة الدّور والعمل. ومن الطلاب من ينجح في استعمال الدّعابة الإنسانية والفكاهة لمعالجة مواقف التوتر والضيق النفسي؛ ويذكر أحد الطلاب: "إذا كنتُ فعلاً من الأذكياء، فإننـــي أتلقى إهانة بعضهم لي؛ ثم أحوّلها بمرونة على أنها مجرد مزاح غير جاد". (ويب، ميك ستروث، وتولان 1982).

من استراتيجيات خفض التوتر والضيق النفسي: التجاهل الناشط والفعّال – لمصدر الضيق، بحيث يتعلم الطالب توجيه الذهن نحو شيءٍ آخر؛ وحذف الضيق من العقل.

## تطوير برنامج إرشادي للطلاب الموهوبين

قام المربـــي (كولينغيلو 1997) بوصف أسلوبين مُمكنين لتطوير برامج إرشادية للموهوبين. النموذج والأسلوب العلاجي

---

[4] وفي رواية أخرى يرتفع عدد مرات فشله إلى 2000 وحتى 3000، وعلى كل فقد فُشل كثيراً وتعلم كثيراً.

ـــ الترميمي. النموذج والأسلوب التنموي. أما النموذج العلاجي الترميمي فينطلق من أن الموهوبين معظمهم لديه مشكلات صعبة؛ ويواجه مجازفات وصعاباً، وهنا يكون المرشد وراء جهاز الهاتف يتلقى الدعوة لمساعدة الطلاب لحل المشكلات وخفض معاناتهم في الحدود الممكنة.

أما الأسلوب والنموذج التنموي المُفضل رغم وجود المرشد للمساعدة؛ فإنه يتمحور حول هدف رئيسي وجذري هو: تهيئة البيئة المدرسيّة وظروف البيت والأسرة للنمو التربوي الشامل للطالب للموهوب والموهوبين.

وإن خطة الإرشاد التنموي تتضمنّ المكوّنات التالية: (كولينغيلو 1997 Colangelo).

- المسوّغ التبريري التفصيلي الناطق والمتلاحم
- المُترابط مع الخطة الإرشادية التنموية.
- الأنشطة المرتكزة على احتياجات الطلاب العاطفية والعقلية.
- عنصر رئيسي يتناول فردية الطالب كفرد، والعائلة، والأستاذة وأولياء الأمور؛ والإداريين، والطلاب المعنيّين.
- تدريب وإعداد مُتواصل للمرشدين ليكونوا دوماً في مستوى المستجدات.
- وجنباً إلى جنب في خطّين متوازيين مع البحوث العلمية والتطبيقات العملية المرتبطة بخدمات الطلاب الإرشادية وتحديداً الشباب منهم.

### الأدوار الإرشادية: للإداريين، والأساتذة، والمرشدين وأولياء الأمور

إن الواجبات التالية هي بعض الأدوار الإرشادية الخاصة بالإداريين، والأساتذة، والمرشدين، وأولياء الأمور كمسؤوليات مُحّددة، (لاندروم 1987 Landrum).

### ينبغي على الإداريين

- ينبغي أن يعرفوا من الموهوب وما هو وماذا تعنـــي تلك الكلمة؟
- أن يدركوا ويتعرفوا على الاحتياجات والمشكلات الخاصة بالموهوبين؛ وكيفية مواجهتها بواسطة مُتخصصّين يُعطون الوقت الكافي للمُهمة والمسؤولية لتنسيق العملية الإرشادية.
- تنسيق المجهود التعاونـــي بين الأساتذة، ومسؤولي الإرشاد، والتلاميذ وبقية الجهاز الإداري.
- التأكد من أن المعلمين والموظفين الآخرين لديهم التأهيل والتدريب الكافي لأداء مهماتهم.
- أن يقيموا – دورات تدريبية داخلية للمدرسة والمنطقة التعليمية، لتربية الموهوبين وكل ما يتصل بالاهتمامات الإرشادية.
- أن يتيحوا الفرصة لاجتماعات مُنظمة ومتواصلة؛ مع الأعضاء المشاركين في تطوير مهارات الموهوبين.
- أن يتعرفوا الخيارات التربوية والبدائل.
- أن يصنعوا ويستجيبوا للموظفين واهتمامات الإداريين.
- أن يتأكدوا من أن الأموال وميزانية تمويل البرنامج؛ خُصِّصت حصراً بالشكل المناسب لما يجب أن تُصرف فيه.
- أن يهيئوا الوسائل المطلوبة والمناسبة لتنفيذ البرنامج.

### على الأساتذة تأدية المهام التالية:

- الإصغاء الدقيق للطلبة الموهوبين.

- أن يعرفوا مواهب الطالب ونواحي القصور والحدود التـــي يتوقف عندها، وألا يتوقعوا أنه موهوب في الأوقات جميعها وفي المواد الدراسيّة كلها.
- أن يبذلوا المجهود لمعرفة بيانات الاختبارات والمعلومات الأخرى، وتحديداً السجلات المجمّعة.
- أن يطرحوا أمام الطلاب بعض التحدّيات الفكرية.
- تعزيز اهتمامات الطلبة وتدعيمها واستثارة مشاركتهم.
- تزويد الطلاب بمعلومات حول الأعمال والمهن.
- مشاركة المسؤولين الآخرين عن العملية الإرشادية في البيانات الخاصة بالطلاب الموظفين ومواردهم والناصحين في المجتمع المحلي والبيئة.
- إنشاء مصادر تتعلق بالموظفين والناصحين في المجتمع المحلي.

**أما المرشدون فإن مهامهم كما يلي:**

- الإصغاء الفعّال للطلاب.
- إعداد الطلبة للعملية الإرشادية قبل البدء بها.
- مساعدة الطلاب للالتزام بالقيم البناءة، والتربية الأخلاقية القيميّة.
- تنظيم طلبة بحيث يتكون لديهم الرغبة في – التحويل الذاتـــي – إلى مكتب الإرشاد.
- عقد مؤتمرات إرشادية فردية/ وجماعية.
- مساعدة الطلاب في إيجاد المصادر الدراسية والعملية؛ مثل: سِير تاريخية للشخصيات والموهوبين؛ معلومات مهنية وتربوية.
- القيام بأنشطة إرشادية جماعية في الصف؛ ومساعدة المعلمين للقيام بالعمل نفسه.
- اكتشاف اهتمامات الطلبة وارتباطها بمطامحهم التربوية والدراسية.
- العمل مع الأساتذة والمديرين والإداريين لتحقيق مناخ مدرسي أفضل للموهوبين.
- التشاور مع أولياء الأمور.
- التنسيق لكامل البرامج الإرشادية.
- تقييم نقاط القوة والضعف في البرامج الإرشادية.

**مهام أولياء الأمور**

- الإصغاء للطلاب.
- المحافظة على اتصالات وتواصل مُنفتح مع المدرسة.
- المشاركة والاندماج في العمليّة التربوية.
- تشكيل مجموعات الآباء للضغط والمطالبة بالحقوق والدفاع عنها.
- إعطاء الأطفال الوقت الكافي للاهتمام النوعي بهم.
- مُساعدة الأطفال ليتعلّموا المحافظة على الوقت وإدارته.
- إرشاد الأبناء لاتخاذ القرارات المناسبة والسّديدة.
- إعطاء الفرصة والوقت للتفكير الإبداعي.
- تشجيع القراءة والمطالعة.

• إعطاء نموذج لقبول المبادرات والمغامرة وأنشطة أوقات الفراغ.
• توقّع السلوك المناسب لمرحلة العمُر الزمني.
• تعزيز اهتمامات الأطفال وميولهم وتدعيمها.
• عدم توقّع الأبناء تحقيق مطامح الآباء.

## الأنشطة الإرشادية للأساتذة والمرشدين

إن الخطوات التالية هي – نماذج وعينات الاستراتيجيات التدخل والنشاطات – التـــي يمكن للمعلمين والمرشدين تطبيقها في المجالات الشخصية، والأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، وخصوصاً في التوجيه المهني. وهي مقتبسة من دراسات المربـــي (لاندروم Landrum 1987).

وإن الاستراتيجيات التالية تشبع الاحتياجات والأهداف الشخصية والاجتماعية في تنمية الوعي، وتقوية مفهوم الذات عند الطلاب؛ والسعي في تمكينهم من اكتشاف الذات، وتطويرها والوصول إلى مرحلة تحقيق الذات، في ضوء الاستراتيجيات الآتية للمعلمين والمرشدين.

• استعمل الإرشاد الجماعي – في مجموعات – لبناء علاقات حميمة ووطيدة بين الرفاق الأقران، ولتُقدّم للطلاب الموهوبين قضايا ومشكلات للمناقشة في إطار السّياق المطلوب والمرغوب فيه.
• استعمل الاستعراض وأنشطة – لعب للأدوار للمساعدة في طرح المشكلات وتعميق فهمها.
• استعمل قراءة السيرة الذاتية لأفراد وعُظماء والكتابات الشخصيّة لرفع مستوى الدراية والوعي الذاتي.
• شجّعَ الإناث للتسجيل بدورات رياضيات وعلوم وحاسوب.

إن الاستراتيجيات الآتية موجهة نحو: الأهداف الأكاديمية – لتحسين مهارات الدراسة وحلول المشكلات والتعلّم الذاتـــي الاستقلالي.

• طبقّ نظام الوحدات، وتسجيل الملاحظات، التلخيص، المراجعة، الحفظ بالذاكرة، تطبيق الاختبارات؛ القراءة التلقائية للتسلية والمتعة.
• ابتكر نشاطات لتطوير مهارات حلول المشكلات؛ وتطبيقها مثل: تحليل المشكلات وتوضيحها. توضيح الاحتياجات للحلول. تشكيل استراتيجيات للحلول. تخطيط مراحل العمل ومشروعاته.
• ركز على تطوير التعلم الاستقلالي ومهارات البحث العلمي، مثل: استعمال المكتبة والمصادر وأنظمة المعلومات السابقة
• استعمل أسلوب طرح الأسئلة لتطوير التفكير ذي المستوى العالي: التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم، مثل: الربط مع قضايا وموضوعات اجتماعية.
• حفّز الأطفال نحو الفنون، الموسيقا، العلوم، القراءة، وخصوصاً الأطفال الذين جاؤوا من بيوت محرومة وفقيرة.
• كن حذراً ومنتبهاً لتشجيع الطلاب في نواحي اهتماماتهم العفوية التلقائية.
• اعقد حلقات بحث يشرف عليها أشخاص يمثلون مصادر من المجتمع المحلي.

والاستراتيجيات التالية تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف المهنية للعمل:

• دَرّب الطلاب على جمع صور من المجالات والجرائد في – محفظة أوراق ووثائق للمهن الفردية والأعمال.
• خُذ صوراً لرجال مهن وأعمال.

- قُم بإجراء مُقابلات، وجهّز تقارير للصف حول أفراد في مهن مُختلفة.
- صاحب أعضاء من: PTA مؤسسة الأباء والمعلمين .Parents-Teachers Association في أحد أيام العمل.
- ناقش مهن الأشخاص المشهورين في أيام أعياد ميلادهم.
- رتّب مشروعاً أو أكثر في الصف.
- استخدم الآباء أو الأعضاء من المجتمع المحلي كمرشدين وناصحين.
- قم بزيارة جامعات وكليات.
- راجع خطوات طلب القبول وأنظمته في الجامعة مع الطلاب وقد تحتاج للاتصال بمكتب القبول الجامعي.
- ادع للصف بعض المتخرّجين لينقلوا للطلاب خبراتهم عن المهن، والأعمال، والتربية والمشكلات والتحديات التـــي واجهوها.

## تعليق

إن العديد من الطلاب الذين يتمتّعون بمستوىً عالٍ من الذكاء، والمهارات الفنيّة والإبداعية لديهم مشكلات وأزَمات خاصة. وهذه، تستلزم فهماً – فردياً – وإرشاداً خاصاً من معلمي الموهوبين ومنسقيـــهم، والمرشدين، والآباء وأحياناً من أساتذة مُتخصّصين مثل: الفنانين، الباحثيـــن، ورجال الأعمال ومن أبرز الاستراتيجيات الهامة التـــي تردد ذكرها في هذا الكتاب هي: مجموعات الطلاب، لأن الحاجة الماسّة للطلاب هي وجود أقران ورفاق حولهم، ليشاركوهم في المشكلات والحوار والمطامح.

وقد يفضل الطلاب أداء ما يرغبون فيه بصفة مُستقلة لكن إرشادهم يجعل الأعباء أقل ألماً وأكثر تناسباً. ويُساعد الذين هم بأمسّ الحاجة إليه.

وأخيراً، فإن كثيراً من فصول هذا الكتاب، امتلأت بسمات واقتراحات، ومشكلات مرتبطة بالطلاب الموهوبين وعملية إرشادهم، وتحديداً الفصل الثانـــي الذي حدّد خصائص الموهوبين. والفصل الثامن الذي تمحَور حول التعليم الوجدانـــي الحسّي الشعوري والعاطفي، وتطوير مفهوم الذات. والفصل الثانـــي عشر الذي وصف مشكلات المحرومين من الطلاب ذوي الدخل المحدود، والفصل الثالث الذي راجعَ ظاهرة التحصيل المتدني، الفصل الرابع عشر الذي تناول مشكلات الطالبات الموهوبات، والفصل 15 الذي تحدث عن مشكلات الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات والصعوبات التعلميّة، والفصل السادس عشر الذي تناول مشاكل الآباء الحالية المتكرّرة والتـــي سميّت بالأبوية. وفي كل الحالات يبقى الإرشاد قاسماً مُشتركاً واحتياجاً ضرورياً.

## خلاصة

إن الطلاب الموهوبين، يحتاجون للمساعدة في مشكلات شخصيّة، وعائلية، واجتماعية، ومشكلات تربوية، ومشكلات خاصة بالتربية والتوجيه والإرشاد المهني. وإن مساعدة الطلاب في /فهم ذواتهم/ هو هدف إرشادي رئيسي.

ومن منظور تاريخي، فإن استنتاجات (تيرمان Terman): حول القدرات العقلية والجسمية الخارقة لطلاب دراسته الموهوبين خلقت ـــ وهماً وسراباً ـــ أنّ الموهوبين لا حاجة لهم بالإرشاد فهم ـــ متميزون. وأوضح المربـــي (هولينغ وورث: Holling Worth) أن التطور المتميز للموهوبين عقلياً وعاطفياً وجسدياً هو غير متساوٍ، ويصل بعضهم إلى درجة اللامبالاة نحو المدرسة. أما (روثنـــي Rothney) فقام بتأسيس مختبر إرشادي للطلبة المتفوقين في (وايزكونسيس Wisconin) في العام

1950. وقام (غوان Gowan) بقيادة ورشات عمل صيفيّة للطلبة الموهوبين. وابتكر المربـــي (ويب Webb) برنامج SENG للموهوبين، بعد العام 1980 وانتحار (دالاس إيغبيرت): وهو أحد الموهوبين المتميّزين Dallas Egbert وفي عام 1982 أنشأ (كير Kerr) مختبراً مُتخصصاً للإرشاد والتوجيه في جامعة نيبراسكا: Nebraska University وفي العام 1988 تعاون (كير، وكولينغيلو) Kerr and Colangelo في تأسيس مركز دولي للإرشاد والتوجيه وتربية الموهوبين في ـــ جامعة إيَوا Iowa University.

وتظهر مستويات النشاطات العليا للأطفال الموهوبين منذ الولادة.

وإن برامج المدرسة العادية لا تواجه الاحتياجات الأكاديمية ولا الاحتياجات الاجتماعية للطلاب، وإن الطلبة الموهوبين قد يُرفضون نتيجة للفروقات الشاسعة بينهم وبين غيرهم.

إن التحصيل العالي والإنجاز يقود إلى مستوى عالٍ أكاديمي ومفهوم عالٍ للذات، بينما العلاقات الضعيفة بين الرّفاق والأقران تقود إلى مستوى ضعيف لمفهوم الذات الفردي والاجتماعي.

وقد لاحظ المربـــي : (هولينغ وورث Holling Worth) أن الذكاء بين 145 و 120 يعتبر درجة مثالية للنجاح والتكيّف الاجتماعي. وأن مفهوم الذات أكاديمياً واجتماعياً يكون جيداً حين يوضع الموهوب في برنامج خاص بالموهوبين.

وكشفت البحوث العلمية أن الطلاب غير المشهورين شعبياً، والمتوسطّين، والشعبيّين من الموهوبين لم يُظهروا فروقاً ذات دلالة في مفهوم الذات وفي مهنة الآباء فيما بينهم.

وأن النجاح في برنامج التسريع التعلّمي يتوقف على تكيّف مُسبق، وعلى علاقات أسرّية مُتناغمة وتحديداً مع الأم.

وإن مشكلات الإرشاد مع طلاب الأقليات تتضمن غياب – القدوة الحسنة – والعلاقات الأسرّية الضاغطة والموروثة؛ وضغوط الأقران والرفاق.

وإن رسم الطلاب بسمات مُتحيّزة تقود الكبار إلى أن يضعوا افتراضات مُتسرّعة حول بعض الطلبة الموهوبين مما يُسبب لهم أن يُقيّموا أنفسهم بمنظار مُختلف كُلياً، وقد يزيد ذلك من الغيرة والحسد بين الأخوة والأخوات. وإن سمة: (موهوب)، يستثير مزيجاً من رد الفعل يتمثل "بالحب والكراهية" معاً – فبعض القادة امتدح مفهوم تطوير الموهوبين والمواهب وتنميتها والتـــي من شأنها تحجيم مشكلة – عنونة التلاميذ – والتركيز على تضمين الطلاب كافةً دون استبعاد.

وقد حدّد (بيتس ونيهارت Betts and Neihart) ستة مستويات للطلبة الموهوبين الناجحون (الخضوعيون) التابعون، المُتحدّون (المبدّعون) يتحدون التحدّيات ويقبلونها، (موهوبون تحت الأرض) ذو ومفهوم الذات الضعيف، (المتسربون) خارج المدرسة رغم مواهبهم، (الموهوبون المستقلّون) ذو( الصحة النفسية العالية).

أما الكمال الغروري – فيأتـــي من منابع عديدة: النجاح المتواصل والمستمر، التغذية الراجعة من الأساتذة، التغذية الراجعة من أولياء الأمور، نجوم كاملة على شاشات التلفاز "كقُدوة"، وهذا العَرَض المرضي – يتضمّن على سبيل المثال ما يأتي: الكمال الغُروري يترافق مع عمل قهري لإنتاج أوراق دراسية وواجبات كاملة، الكمال الغُروري يترافق مع دراسة شديدة إلزامية للامتحانات. الكمال الغُروري يترافق مع قلق للحصول على علامات عالية وتقديرات مُتميّزة، قلق ضد التسويف والمماطلة، تجنّب خبرات جديدة، القناعة والاكتفاء بأداء عمل مُتقَن.

حساسية "عاطفية عالية" عن الأطفال والشباب المتفوقين عقلياً ومعها استثارة سريعة جاهزة الكمال الغروري – كعَرَض مرَضي – يترافق معهُ طاقة قوية، وحب للاستطلاع، والرأفة المثالية، والتخيل الناشط، ورغبة نـــزوّية عالية، مشاعر إيجابية

وسلبية متوترة، ونوع من القلق، وشعور بعدم الوفاء بالغرض؛ وسلبيات أخرى. ويرى المربي (بيشوسكي Piechowski).

أن تحفيز وعي الموهوبين بخصائصهم الطبيعية وحساسيتهم العالية المتميّزة، يُساعد في (علاجهم). أما التوجيه والإرشاد المهنـــي فيستهدف توضيح المتطلبات الشخصية والمهارات والمستلزمات التربوية للعديد من المهن. وقد لخصّ (بيرون Perron) خمس مراحل ـــ مرتبطة بالعمر الزمنـــي ـــ للمطامح المهنية في العمل؛ والتـــي تدور حول: الطبقة الاجتماعية، الذكاء، الجنس الذكوري أو الأنثوي، وقام (بيرون) بوضع/ قائمة بنود/ للسمات المؤثرة في اتخاذ القرار المهنـــي في الميادين المرتبطة بالعوامل النفسية، والنفسية الإبداعية والاجتماعية.

أما المربـــي (هولاّند Holland) فقد وصف ستة أنماط للشخصية المهنية، من منطلق الافتراض أن شخصية الإنسان يجب أن تتناسب لتملأ فراغاً في مهنة معينة تكون أكثر تطابقاً وتناسباً معه، وتأتـــي أشكال التطابق بين سمات ونوع الشخصية ونوعها، وطبيعة المهنة ومتطلباتها: الشخصية الباحثة المُحقّقة. الشخصية الفنيّة. الشخصية الاجتماعية. الشخصية العلمية ـــ التجارية – المشاريعية. الشخصية التقليدية. الشخصية الواقعيّة.

إن تعدّدية القدرات اللا محدودة ـــ تطرح إشكالية صعَبة؛ فالقدرات والاهتمامات الكثيرة قد تضع الإنسان أمام صعوبة ـــ التحديد ـــ في اتخاذ قرار مهنـــي واختيار مُحدد. وهذا ما يُقدم بحد ذاته تحدياً إبداعياً خلاّقاً.

أما مشكلة – التوقعات – فتشتمل على: التوقعات العائلية. التوقعات الذاتية للفرد مع نفسه. وقد يتوقع أولياء الأمور في الأسرة من الفرد توقعات مهنية عالية، أو مُتدنيّة؛ والطلاب قد يفضلون أنماطاً من الحياة تختلف كلياً عن توقّعات العائلة.

ويلعب ـــ المستوى الاقتصادي الاجتماعي ـــ دوراً رئيسياً في ـــ التوقّعات ـــ وعلى المرشدين تشجيع خيارات مهنية مفتوحة النهاية؛ لتساعد في استمرارية التحدي الابتكاري. وتبقي طبقة الفرد الاجتماعية والاقتصادية مؤثرة في التوقعات الذاتية. وإن كتابة المقال ونوعيات أخرى من كتابات الطالب الإبداعية تُساعد المرشدين في تحديد مواضع الضيق النفسي عند الطالب؛.

أما أسلوب المرجعية العلاجي مُماثلين، فيساعد الطالب في فهمه لذاته؛ ويتم بقراءة مجموعة من الطلبة عن طلبة آخرين موهوبين ولديهم مشكلات متشابهة ومتماثلة.

وإن استراتيجيات ضبط الضيق النفسي، والضغوط اليوميّة تساعد الطلبة في ضبط ردود الأفعال اليومية التـــي يتعرّضون لها نتيجة للمضايقات والأزمات والشدائد البيئية المحيطة بهم.

ويؤدي إدراك الإيحاء النفسي الذاتـــي السلبـــي – إلى وعي للشخص بالمعتقدات – اللاعقلانية –، وقبول للفشل والإخفاق كنوع من التغذية الراجعة؛ وتصنيف جوانب ومجالات الحياة المختلفة وتقسيمها وتعلّم تقنيات الهدوء النفسي والتهدئة المطمئنة يحوّل مصدر الضيق خارج الفكر؛ ويستعمل روح الدعابة والمرح.

وإن برنامج الإرشاد قد يكون علاجياً أو تنموياً تربوياً، وإن الأسلوب التنموي المُفضّل يستخدم خدَمات مُتلاحمة مُترابطة تستهدف الاحتياجات الفكرية والعاطفية للموهوبين.

أما الإداريون، فيراقبون ويباشرون خدمات أخرى ويلعب الأساتذة دور الإصغاء، والتحدي، للطلاب ويقدمون معلومات إضافية مهنية واجتماعية كمصادر مفيدة للمجتمع المحلي.

وتتعدّد وظائف المرشدين، مثل: إعداد المسترشدين الطلاب للعملية الإرشادية. عقد مؤتمرات فردية وجماعية. مساعدة الطلبة في – معالجة مرجعية – لحالات مماثلة لمشاكلهم وقراءتها. إرشاد مهني. إرشاد أولياء الأمور؛ مشاركة الآباء بالأعمال والنشاطات المدرسيّة؛ وتنمية مهارات اتخاذ القرار؛ والقراءة؛ والمحافظة على استثمار وتنظيم الوقت.

أما استراتيجيات – التدخل الإرشادي – فإنها تتمحَوَر حول الاهتمامات الشخصية، والاجتماعية، والأكاديمية والمهنيّة ومشكلاتها.

ولدى الموهوبين خصوصيات في سماتهم ومشاكلهم وأزَماتهم تستلزم فهماً مُتخصصاً وإرشاداً من خلال – أساتذة موهوبين – ومرشدين موهوبين، وآباء واعيين.

# مصطلحات الفصل السابع عشر

| الإنكليزية | العربية |
|---|---|
| Abreast | جنباً إلى جنب خطان متوازيان |
| Absorption | استيعاب |
| Accelerate | يُسارع |
| Accessible | في متناول اليد – يمكنه بسهوله |
| Acquaint | تزويد |
| Admiration | تقدير وإعجاب |
| Adulthood | مرحلة الرشد |
| Adults | الراشدين |
| Afflict | أزعجت/ أصابت/ دمرّت |
| Alive | حسيّة |
| Aliveness | زاخرة بالحياة |
| Ambiguously | بشكل غامض |
| Amplified | تكبير/ توسيع |
| Apathetic | اللا مبالي |
| Apathetic | غير المبالي |
| Appreciates | يستحسن |
| Articulate | ناطق/ مُعَبِّر مُفصّل |
| Artistic | الفنان |
| AT - Stake | في مهب الرياح تحت الخطر |
| At Birth | عند الولادة |
| Attempts | محاولات |
| Attuned | يُنسّقون النغم |
| Awful | رهيب |
| Awkward | غير مُتكيف |
| Backlash | رد الفعل العنيف |
| Barren | عقيم/مـــجـب |
| Bastard | غير شرعي |
| Bastardization | ولادة غير شرعية |
| Beastly | كريه |
| Bibliotherapy | علاج مرجعي مُماثلة أخرى |
| Blame | اللوّم |
| Bloom | تُزهر/ تُثمر |
| Bored | لديهم المَلَلْ |
| Boredom | المَلَلْ والضجَرَ |
| Bowed | أحنيتُ رأسي |
| Calming | التهدئة |
| Career | المهنة |

| | |
|---|---|
| Career Guidance | توجيه وإرشاد مهنـــي |
| Category | مُستوى |
| Closure | الانغلاق |
| Coherent | مُترابطة، متلاحمة |
| Coherent | مُتلاحم/ مُترابط |
| Comment | تعليق |
| Commentional | التقليدية |
| Compartmentalize | تصنيف وتقسيم |
| Compassion | رأفة ورحمة |
| Compatible | مُوتلفان |
| Compiled | صنّف/ رتّب |
| Compulsive | قَسْري |
| Compulsive Work | عمل قهَري |
| Conclusions | استنتاجات |
| Confrontation | مُواجهة |
| Confused | مُلتبسين، شكوك |
| Context | السّياق |
| Contrasts | يتعارض |
| Conventional | التقليدي العُرضي |
| Counseling Needs | احتياجات الإرشاد |
| Cover – Up | مختفية/ يُغطي |
| Creativity | الإبداع |
| Cruel | القاسي |
| Cynical | مُتهكمٌ |
| Derisive | سُخر/ ساخر |
| Desolate | موحش/ مُقفر |
| Desperate | يائس، قانط |
| Desperation | يائسة |
| Developmental | تنمويّاً |
| Developmental | تنموي |
| Devitalize | يقتل/ يقضي على |
| Dilemma | الإشكالية |
| Disguise | يتخفىّ/ يتنكر |
| Disgusted | متقزز، قرفان |
| Dissonance | التنافر والنشاز |
| Diverse | مُتنوعة |
| Dreadful | هائل/ مخيف |
| Earn marked | خصّصت حصراً |
| Egalitarian Society | مجتمع المساواة |
| Ego | الأنا |

| | |
|---|---|
| **Embarrassed** | شعور بالارتباك |
| **Endure** | يحتمل |
| **Enterprising** | العملية المشروعاتية – التجارية |
| **Enterprising** | رجل الأعمال |
| **Ephemeral** | سريعة الزوال |
| **Essential** | حيوي |
| **Evolve** | تدور حول |
| **Excellence** | الامتياز |
| **Excited** | مُثار ومسرور |
| **Exhaust** | يستنفذ الصبر، منهك |
| **Expectations** | توقّعات |
| **Facets** | وُجوه/ جوانب |
| **Fatuity** | الغباء/ اللاعقلانية |
| **Features** | ملامح/ مظاهر |
| **Feedback** | تغذية راجعة |
| **Feedback** | تغذية راجعة |
| **Frustrated** | خائب الأمل/ مُحبْط |
| **General Rule** | قاعدة عامة |
| **Glowing** | ملتهب/ متوهجّ |
| **Golden** | ذهبي |
| **Halt** | توقّف/ محطة راحة |
| **Heart Rate** | معدّل دقات القلب |
| **Helpless Victims** | ضحايا يائسة |
| **Historically** | من منظار تاريخي |
| **Horrible** | مُرعب |
| **Hostility** | خصومة وعداء |
| **Humble** | متواضع/ متواضعة |
| **Hypocrisies** | النفاق |
| **Illimitable** | اللامحدود |
| **Immediate, Interests** | اهتمامات، آنية |
| **Immediately** | حالاً |
| **Immobilize** | يشلّ/ يمنع الحركة |
| **Include** | يتضمّن |
| **Inclusion** | تضمين |
| **Indeed** | في الحقيقة |
| **Indifference** | اللامبالاة |
| **In fact** | حقيقة |
| **Integrate** | تكامل ودمج |
| **Intense** | شديد/ عنيف |
| **Interacting** | التفاعل |

| | |
|---|---|
| Intercom | هاتف ومكبّر داخلي |
| Intervention | التدخل |
| Intervention | التدخل |
| Intricately | بشكل مُعقد |
| Investigative | الباحثة المحققة |
| Investigative | الباحث |
| Invigorating | تنتعش ــ تقوى |
| Irrational | غير عقلاني |
| Irrational Beliefs | المعتقدات اللاعقلانية |
| Irrationalities | اللاعقلانية |
| Items | بُنود |
| Jealous | حسود |
| Jealousy | غيرة وحسد |
| Labeling | عنونة مُتحيزّة |
| Labeling | العَنونة والتسمية |
| Lack Motivation | محروم من الحافز الذاتي |
| Lies | الكذب |
| Limitless | للانهاية |
| Lip Service | كلام شفوي دون عمل |
| Loathing | اشمئزاز، نفور |
| Meaning | معنى |
| Mine | منجم |
| Monies | الأموال |
| Multipotentiality | التعددية الموهبّية |
| On the Top Of World | في قمة العالم |
| Opportunity | الفرُصة |
| Optimum | الأحسن/ الأفضل |
| Optimum | الأمثل والأفضل |
| Outcasts | منبوذ/ مرفوض |
| Outrage | انتهاك |
| Oversee | يباشر ويراقب |
| Palms | راحة الأيدي (الكف) |
| Peers | رفاق وأقران |
| Perfect Solutions | حلولاً كاملة |
| Perfectionism | نــزعة الكمال |
| Petals | أوراق الزهر |
| Plight | ورطة |
| Pioneers | الرواد الأوائل |
| Portfolios | محفظة وثائق وأوراق |
| Possess | يمتلك |

| | |
|---|---|
| Predicament | ورَطة |
| Preferences | تفضيل/ يتميز خيار |
| Preliminary | تمهيدية |
| Prior | سابقة |
| Privileged | معاملة مُتميزة عن الآخرين |
| Procrastinate | يؤجل ـــ يسوّف |
| Provoke | آثار ـــ استفزّ غضباً |
| Rage | غضب |
| Rationale | مُسوغ، مُبّرر |
| Realistic | الواقعية |
| Realistic | الواقعي |
| Reduce | تُقلّل، تحجُمّ |
| Regret | يأسف |
| Regrettably | للأسف |
| Relent | لّين – يلين |
| Relentless | لا يلين |
| Relieved | براحة نفسية |
| Remainder | بقيّة |
| Remedial | علاجياً |
| Resent | يستاء |
| Resentment | مُشاكسة ورفض استياء |
| Retreat | التقهقر والعُزلة |
| Ridiculed | موضع سخرية |
| Salty | مالح |
| Sample | عيّنة |
| Samples | نماذج عينات |
| Satisfied | بحالة رضا وقناعة |
| Scrupulous | مُرتاب/ مرتبك |
| Self Esteem | تقدير الذات |
| Self Interest | النفعية الشخصية |
| Seminars | حلقات بحث |
| Sensitive | مُرهف الحس |
| Sensuality | رغبة نزوة جنسية |
| Sharply | بشكل حاد |
| Shocking | مثير للصدمة |
| Siblings | الأخوات والأخوة |
| Silence | الصمت |
| Slip | أنـــزلق |
| Slur | لطخة تلّوث السمعة |
| Social | الاجتماعي |

| | |
|---|---|
| **Socio Economic Levels** | المستويات الاقتصادية الاجتماعية |
| **Stares At Me** | يمعن النظر بي |
| **Status Quo** | السلطة |
| **Steer** | يَوجّه/ يُسيّر |
| **Stem** | تنبع من غير المهتم |
| **Stemming** | النابعة من |
| **Stems From** | ينبع من |
| **Stepping Stone** | كجسر/ كعبور |
| **Strained** | ضاغطة موروثة |
| **Strategies** | الاستراتيجيات |
| **Stress** | ضيق نفس |
| **Stride** | خطوات واسعة |
| **Supersedes** | أبطَل حلّ محل |
| **Surplus** | فائضاً، بقايا |
| **Sweat** | تعرّق |
| **Sweet** | حلو |
| **Syndrome** | عَرَض مَرضي |
| **Tangled** | مُشتبكاً |
| **Teachers Ratings** | تقويم الأساتذة |
| **Techniques** | تقنيّات |
| **Tense** | مُتوتّر |
| **Terrible** | فظيع |
| **Terrible Catastrophe** | كارثة رهيبة |
| **Terrified** | أرتعش خوفاً |
| **Therapeutic** | علاجي |
| **Therapeutic** | علاجي – ترميمي |
| **Thrust** | تطعن/ تؤذي |
| **Unbalanced** | حالة عدم التوازن |
| **Uneven** | غير مُتساوٍ |
| **Uniqueness** | التميّز |
| **Valedictorian** | مُتخرج |
| **Velvety** | الناعمة المخمليّة |
| **Void** | الفراغ |
| **Wear Off** | تختفي |
| **Weird** | غريب |
| **Whet** | تستثير |
| **Wild** | جموح |

# تقــويــم البــرنـــامــج

# PROGRAM EVALUATION

*"هناك طريقتان لاستخدام معلومات التقويم: إمّا للبرهنة أو للتحسين".*

(كالاهان وكالدويل C.M. Callahan and M. Caldwell 1995)

## لماذا يجب تقويم البرامج؟

إن مُطوّري برامج المتفوقين والموهوبين يميلون إلى عدم تقويم النجاحات التـــي تحققها برامجهم، أو مدى فاعلية جزئياتها وأقسامها. ثمّة أسبابٌ عديدة تبدو وراء ذلك الإحجام والتردّد. (1) إنهم يشعرون بأنهم هم الذين صنعوا وخططوا البرنامج بنيّة طيبة وإيمان؛ ولذا فالبرنامج جيد، (2) إنهم يُفضلون استثمار وقتهم بالمزيد من التخطيط والتعليم، ويؤكد المربـــي (كوك Cook 1986) أنّ الأولويّة يجب أن تُعطى للتوسط والتدخل يهدف تحسين البرامج وتطويرها؛ وليس تقويمها Intervention not Evaluation، (3) إن النجاح في تعليم الموهوبين يصعبُ جداً تقويمه بالمقارنة مع استعمال اختبارات التحصيل والإنجاز كبيانات لتقويم الجوانب العلاجية Remedial أو المهارات الأساسية للبرامج Basic Skills Programs، (4) إن التردد والإحجام عند مطوّري البرامج في عدم تقويمها؛ يرتبط أيضاً بأن نتائج التقويم قد تكون بمثابة تهديد للبرامج ذاتها. مثال: إذا كانت اختبارات الإبداع؛ واختبارات مهارات التفكير وكشوف الجرد الخاصة بمفهوم الذات؛ وغيرها من المقاييس، ذات التركيب المُعقّد، إذا كانت هذه الأدوات كلها غير صالحة (وفشلت) في إظهار التحسين والتطوير في البرامج؛ فلأنها غير موثوقة؛ وذات مصداقيّة غير ثابتة Unreliable؛ وأنها غير مرتبطة بالمواد التـــي يُعلّمها الأستاذ للطلاب من خلال البرامج والمناهج، إن ذلك الإخفاق يُتّخذ كدليل وبرهان على (فشل البرنامج).

وقد قامت المربيّة (تراكسلَرْ Traxler 1987) بمسح علمي Scientific Survey لـــ: 192 لمنطقة تعليمية أمريكية تطبق برامج للموهوبين؛ وكانت أهم استنتاجاتها ما يأتي: (1) إن ما يزيد على نصف تلك البرامج إلى حوالي 100 منها لم تقوّم مُطلقاً، (2) إن النصف الآخر الذي تمّ تقويمه لم يوظف له مدربون مؤهلون أكفاء في عملية التقويم، (3) الملاحظات التـــي جُمعت من الأساتذة وتقويم إنتاج التلاميذ ومشروعاتهم كانت أهم الدلائل على التقويم.

إنه على الرغم من أن تقويم برامج الموهوبين – أكثر صعوبة، من غيرها من البرامج، لكن هذا التقويم لبرامج المتفوّقين أمرٌ هام وحيوي. إن برامج الموهوبين تأتـــي وتذهب؛ إن سجل الاستمرارية فيها كان شُؤماً لا يُبشر بخير، وبناءً على ذلك؛ فإن المدرّسين ومديري البرامج يأمَلون أن يتوسّعوا في برامجهم؛ وعليهم البرهان على نجاح برامجهم لإداراتهم، ولمناطقهم التعليميّة؛ وأعضائها؛ وإلى أولياء الأمور وإلى مصادر تمويل البرامج في الولايات المحليّة والسلطات الفيدرالية. وهذه مسؤولية محسوبة

يُسأل عنها مخططو البرامج والأساتذة لأنها تُمثل مصداقيّة البرامج وجَدواها. إن الناس من الشرائح جميعها وتحديداً الفئات التـــي أشرنا إليها تريد أن تعرف مَن هي المجموعات المُستهدفة في البرنامج The Targeted Groups وكيف تُقدم لهم الخَدمات؟ والآثار المفيدة للبرامج. ويرغبون في أن يعرفوا تكاليف البرامج وتأثير تلك التكاليف فيهم. وعلى نفس المستوى من الأهميّة؛ فإن المدرّسين ومديري البرامج يحتاجون إلى (معلومات) تساعدهم في تحسين البرامج وتعديلها. وبالإضافة إلى الامتحانات القصيرة السريعة (Quizzes) وتقويم أوراق الطلبة ومشروعاتهم؛ فإنّ الأساتذة والمُنسّقين لديهم خبرة قليلة ومحدودة على ما يبدو في عملية التقويم التربوي. إن هذا الفصل يستهدف شرح وتوضيح عملية تقويم برامج الموهوبين مما يساعد المدرسين والمُنسّقين في عملية التقويم.

## تصميم التقويم: يأتـــي في البداية

بالرغم من أن التقويم هو الموضوع الأخير في هذا الكتاب؛ فإن تقويم برامج المتفوّقين يأتـــي (في بداية) تخطيط البرنامج؛ في البداية، عند تحديد أهدف برنامج المتفوّقين؛ فإن الواجب يقتضي تصميم أسلوب للقياس؛ سواءً أحقّق البرنامج أهدافه أم لم يُحقّقها؟ (تام لينسون، وكالاهان Tomlinson and Callahan 1994).

### الصعوبات والسهولة في التقويم

طَرحَت المربية: (كالاهان 1986، وكالاهان 1993) الصعاب التـــي تعترض تقويم برامج المتفوّقين؛ وقد أشارت المربيّة (كالاهان) إلى النقاط الآتية: (1) لا يوجد برنامج (مُتّفقٌ تماماً( للموهوبين ينال تأييد التربويين جميعهم لتعليم الموهوبين وتربيتهم، (2) إن الكثير من أهداف برامج المتفوّقين مُعقّد ولا يمكن تعريف الأهداف وتحديدها بسهولة.

وهناك بعض الأمثلة لتلك الصّعوبات المرتبطة بأهداف برنامج التقويم وهي التطوير والتحسين في: (مهارات القيادة، التوعية الذاتية، مفهوم الذات، اتخاذ القرار، العقلنة والتعليل السببي، التحليل، التركيب، التقويم، المسؤولية الاجتماعية، الحافز الداخلي، التفكير النقدي، التفكير الإبداعي. وهناك أهداف فرعية وهي بالمقارنة أسهل تقويماً من غيرها. إن برامج التعجيل (التسارع التعلمي) كمثال؛ تعطي بيانات تقويمية ذات برهان ذاتي. وثمة أسئلة تطرح نفسها – في هذا السّياق – تحديداً –: هل نجح الطلبة في الصفوف المُتقدّمة؟ دورات الجامعة ودورات المُرسلة؟ هل (القفز وتجاوُز الصفوف) أو القبول المبكر لمرحلة ما قبل المدرسة هي أساليب ناجحة للطلبة المشاركين بها؟ خطط الإثراء التعلمي والتـــي تنتهي بأمانة وإيمان ونِتاج صادق؛ الصحافة المدرسيّة؛ تقارير عن مشروعات البحوث، كتاب شعري؛ الإنتاج المسرحي – لوحات وأعمال فنيّة؛ سينما وأفلام. هذه الأمثلة، إنتاج يعكس التغيير الواضح لمهارات التلاميذ وتحصيلهم وإنجازهم؛ والذي لا يمكن أن يتمّ دون وجود برامج خاصة للموهوبين: (رينـــزولّي، وسميث 1979 ,1991) وقامت مجموعة من المربين أمثال: (سميث، لاروس، كليسين Smith, LeRose and Clesen 1991) باستعمال إحصائيات سهلة المجهود ومُبسّطة حول مشروع: (راكين – وايزكونسين، لايت هاوس لا روس Racine-Wisconsin, Lighthouse Project (LeRose) 1978-1977) لم يترك أحد من الطلبة المشاركين في البرنامج المدرسة مُتسرباً، و76% من هؤلاء الطلبة من أبناء (الأقليات العِرقية) الأمريكية قرروا الدخول في الجامعات؛ بينما تركَ المدرسة من طلاب منطقة راكين التعليمية بالمقارنة؛ 45%.

وسواءٌ أكان التقويم صعباً أم سهلاً فإن من واجبنا تقويم كل هدف مُخطط ومُصمّم.

## نماذج التقويم

هناك العديد من النماذج لتقويم البرامج التربوية وبنائها. وسيتناول هذا الفصل تلخيص أهم هذه النماذج بأسلوب مُبَسّط. وفي الحالات كلها، فإن القارئ الشّغوف والمحب للاستطلاع يحتاج إلى اكتشاف المقولات الأكثر أصالةً وتكاملاً.

وإن المربي: (برفوس Provus 1972) في نموذجه: تصحيح الخلل والمتناقضات، يفترض خمس خطوات لإعداد وتصميم البرنامج، وفي كل خطوة، يُقارن واقع البرنامج مع (المقياس)، وأي خلَل أو تناقضات يتم تصحيحُها؛ وتشمل خطوات النموذج الخمس: (1) *تصميم البرنامج*، وهي نقطة البداية في خطة البرنامج والتـــي يتم مقارنتها بمعايير ذات قاعدة نظرية، وهذا المضمون عَرّفهُ مستشارٌ خارجي للنموذج كمُلاحظ. وإذا كان هناك تناقضات أو خلَلٌ فإن التعديل والتصحيح يتم طبقاً لتقويم كل خطوةٍ فيه. (2) *التوظيف والإجراء*، هذه هي الخطوة الثانية للنموذج، وبها تتم المقارنة بين واقع البرنامج، مع التصميم الذي تمّ تبنّيه في الخطوة الأولى، بعد التطبيق، وأي خلل يحدث بين تصميم البرنامج وتوظيف (طاقاته وفعالياته) ستقود إلى التغييرات التصحيحية الواجب إجراؤها في مسيرة البرنامج. (3) *العملية والنشاطات*، وفي هذه الخطوة تُقارن نشاطات البرنامج (الفعلية – التطبيقية) مع المُفترض تحقيقه من نشاطات وعند اكتشاف أي خلل أو تناقضات يتم تصحيحها، والتصحيحات تكون بديلاً من الأخطاء. (4) *الناتج، الحاصل، المُخرجات*، وهي عطاء الطلاب وناتج أدائهم، وحاصل ومُخرجات البرنامج؛ وهذه أكثر مراحل وخطوات البرنامج أهميّةً للبرنامج وللأهداف. (5) *مقارنة النتائج*، وتتضمن مقارنة الطلاب؛ والناتج مدى فعالية البرنامج من حيث الفوائد والتكلفة وهما عنصران رئيسيان في جدوى أي برنامج.

وقسم من نموذج المربي: (إيش Eash 1972) ومعه: رينـــزولّي 1975 باسم (نموذج التقويم الفارق) يشتمل هذا النموذج على (ثلاثة اهتمامات) في عملية التقويم: (1) *الجهود*: كيف مضى وقت البرنامج: (النشاطات). (2) *التأثير*: الحاصل والناتج: (مُخرجات البرنامج). (3) الفعالية: وهي العلاقة بين الجهود والموارد؛ والتأثيرات النّوعية المُدركة. وعبرَ مسيرة البرنامج ومراحله من نقطة البداية للتخطيط الأوّلي الجديد كبرنامج ابتكاري ومبادرة إبداعية؛ (مرحلة البادرة)، إلى (التطبيق) ومرحلة التنفيذ إلى بناء مستوى ثابت (مرحلة الدمج والاندماج مع واقع الطلاب)؛ ويكون التركيز دوماً على تقويم (التأثير والفعالية: 2، 3).

أما نموذج (مقاييس التقويم والتشخيص الفارق لتربية الموهوبين) للمربيين: رينـــزولّي، وويرد Ward 1969) فقد تمّ تصميمه لتقويم البرامج الخاصة (بالموهوبين)؛ ويرى (رينـــزولّي 1975) أن من الممكن الإفادة منه في تقويم البرامج الأخرى والتطوير والتنمية. ويتضمن (خمس وثائق مطبوعة) تتشابه وتتماثل مع (الأجزاء الخمسة) للنموذج. القسم الأول: دليل يشرح كل شيء ترغب معرفته عن DESDEG (مقاييس التقويم والتشخيص الفارق لتربية الموهوبين). القسم الثاني: مقاييس التقويم وتضم تقويم 15 تطبيقات تربوية مُدركة مثالية – نموذجية أو مُستلزمات البرنامج التـــي تنقسم إلى خمسة مظاهر جوهريّة؛ عامة، كما تظهر في جدول (18-1)، القسم الثالث: ويحتوي على (المعلومات الأساسية؛ والأشكال)؛ استبيان حول معلومات واقعية فعليّة، ومعها مظاهر البرنامج كافةً، المنتظمة والجوهريّة ولكل جزء من الأقسام الخمسة؛ وهذه تساعد في هدف تجميع بيانات البرنامج. القسم الرابع: ويضم دفاتر وكُتب (الشخص المقوّم) وقد صُمّمت لمساعدة المقوم ليُحسن تعامُله مع المعلومات التـــي بين يديه والمُشتقّة من نماذج كشوف البيانات ومن الملاحظة، كأسلوب علمي. القسم الخامس: ويشتمل على (تقرير الملخّص) وفوائده: يَسمح للمقوم بتحويل الأرقام إلى نسب إحصائية ورُسوم بيانيّة في كشوف موجزة ومُلخّصة. يساعد في إيجاد ملخص على شكل روائي – قَصصي مُرتبط بكل جزء من مستلزمات البرنامج. ويمكن رؤية التقويم في خطوطه كرسوم أوّليّة للبرامج التربوية مُتضمّنة (برامج الموهوبين)، والتـــي يمكن الوصول إليها واستيعابها من خلال وجهات نظر مُتعدّدة، ومن خلال استعمال استراتيجيات مُختلفة والتركيز حول اهتمامات وأبعاد مُتعدّدة.

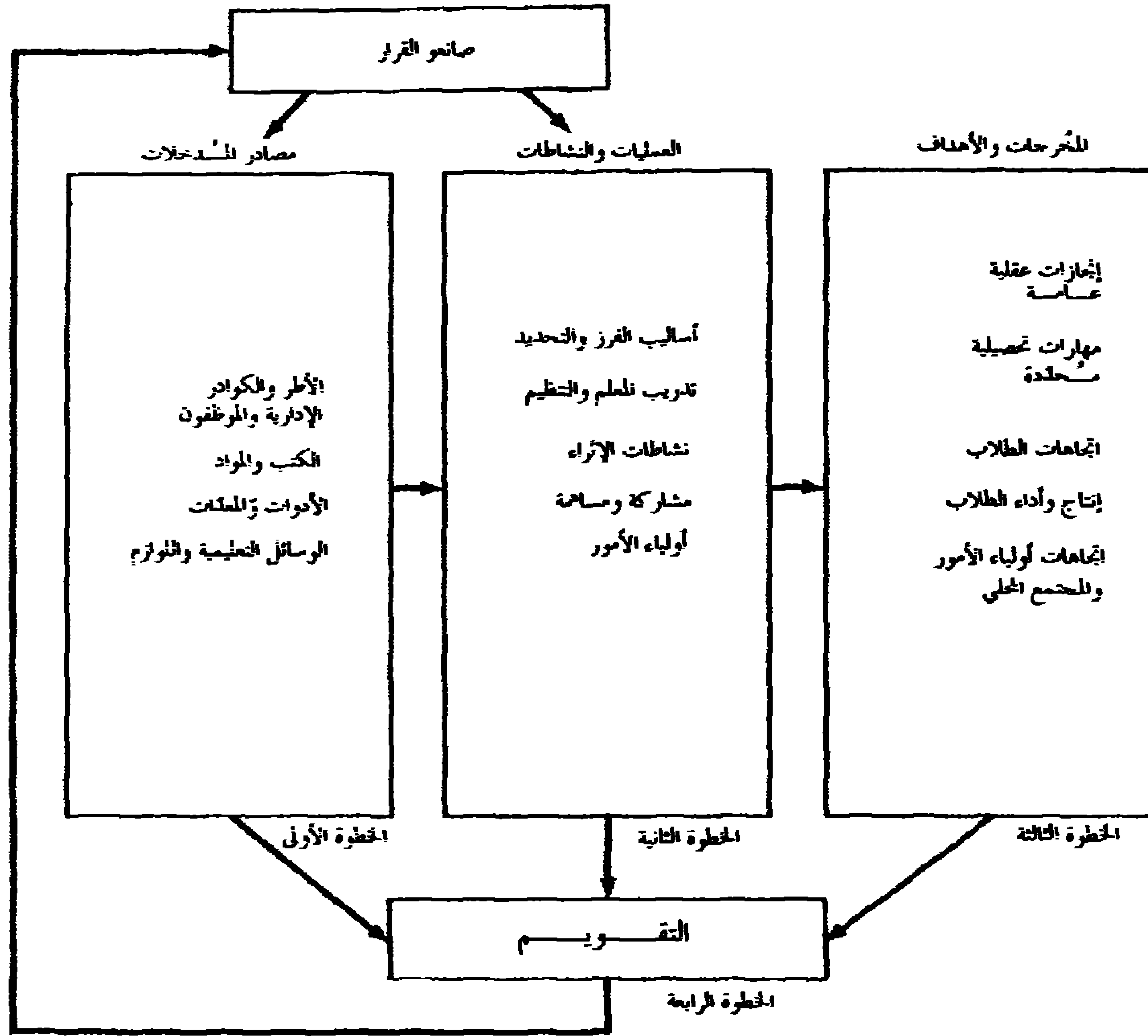
## نموذج المربية ريم

(مُدخلات/عمليات ونشاطات/مُخرجات): يتضمّن نموذج المربيّة (ريم) جانبين: (1) أسس بنائيّة لتقويم البرنامج. (2) الربط مع خطة البرنامج الأوّلية. إن تلخيص البرنامج في (صورة واحدة) يشكل مُساعدة في تفهّم البرنامج وأجزائه ومكوّناته؛ وارتباط احتياجات التقويم بمكوّنات البرامج. (راجع: الشكل 18-1). وإن الشكل (18-1) يستعرض الأجزاء المختلفة للبرنامج وكيف تتكامل وتتفاعل أجزاؤه بعضها مع بعضها الآخر. وكيف يمكن للتقويم أن يساعد (المرشد الناصح) والمراقب لجميع (المُدخلات التربوية): المصادر والموارد، و (العمليات جميعها) النشاطات، و (النتائج والمُخرجات كلها) الأهداف، إن استعمال هذا النموذج يُثمر فوائد مُتعدّدة. الأولى: تساعدنا في فهم العلاقات بين المصادر والعمليات والنتائج التربوية، الثانية: إن استعمال هذا النموذج يُساعد في منع أي تطبيق وتنفيذ للبرامج دون الاهتمام بالتقويم كمرحلة حتمية، الثالثة: يساعدنا تطبيق النموذج في تنمية إحساسنا بوجود علاقة بين قرارات البرنامج وتحصيل الطلاب وإنجازاتهم النهائية. وأخيراً؛ الأكثر أهميةً؛ النموذج الموضوع على شكل بنود في صفحة واحد، والمكوّنات التـــي يجب أن تقوّم في ناحيتين: (1)كيف؟ وإلى أيّ حد من الإتقان تمّ تطبيق مكونات البرنامج؟ (2) كيف تمكنت تلك المكونات من تحقيق النجاح لإنجاز أهداف البرنامج؟

**الجدول (18-1): النموذج DESDEG**

| | |
|---|---|
| مقاييس التقويم والتشخيص الفارق لتربية الموهوبين (رينـــزولّي، ويرد)* | |
| صفة وملمح جوهري A: الفلسفة والأهداف | |
| 1 – مُستلزمات البرنامج | الوجود وملاءمة الوثائق |
| 2 – مُستلزمات البرنامج | تطبيقات الوثائق |
| صفة وملمح جوهري B: تحديد الطالب وفرزُه | |
| 3 – مُستلزمات البرنامج | قيمة ومصداقية المفهوم وملاءمة الأساليب والخطوات |
| 4 – مُستلزمات البرنامج | الملاءمة والتطابق في العلاقة بين المقدرة والمناهج |
| صفة ومظهر جوهري C: المناهج | |
| 5 – مستلزمات البرنامج | صلاحية المغزى والسياق للمفهوم |
| 6 – مستلزمات البرنامج | الشمولية |
| 7 – مستلزمات البرنامج | التواصل والتعبير المتميّز |
| 8 – مستلزمات البرنامج | ملاءمة الوسائل التعليمية وصلاحيتها |
| صفة ومظهر جوهري D: المعلم الأستاذ | |
| 9 – مستلزمات البرنامج | الاختيار الانتقائي |
| 10 – مستلزمات البرنامج | التدريب |
| صفة ومظهر جوهري E: تنظيم البرنامج وإجراؤه | |
| 11 – مستلزمات البرنامج | توجيه الكوادر والأُطر العامة |
| 12 – مستلزمات البرنامج | المسؤولية الإدارية والقيادة |
| 13 – مستلزمات البرنامج | الصلاحية الوظائفية للمنظمة |
| 14 – مستلزمات البرنامج | تخصيص النفقات المالية وتوزيعها |
| 15 – مُستلزمات البرنامج | المؤونة والعُدّة للتقييم |

* جوزيف رينـــزولّي: نموذج: DESDEG أعيد الطبع بموافقة المؤلف.




**الشكل (18-1):** هيكليّة التقويم والنصح والإشراف الإرشادي على برنامج الموهوبين.

وإن المكوّنات داخل كل خطوة من خطوات النموذج الثلاث تعكس المجالات المُحدّدة التـــي (يجب تقويمها): - كل النّوعيات من المُدخلات (المصادر): (خطوة I)، - العمليات والنشاطات: (خطوة II)، - النتائج والأهداف: (خطوة III)، كل هذه الخطوات السابقة يجب تقويمها. - بيانات التقويم (خطوة IV) من مكونات البرنامج ستبرز صورة شموليّة لنجاح برنامج الموهوبين وتأثيره. وهذه المعلومات تأتـــي مع (التغذية الراجعة) إلى (صانعي القرار) الذين يستخدمونها لإعادة التخطيط بأسس جديدة. ويستخدمها صانعو القرار لإحداث تعديلات في المُدخلات وخطوات العمليات التـــي قد تتضمن التوسّع في البرنامج. ودون خطوة التقويم النقدي والقَطعي، تصبح القرارات الجيّدة بأرضية غير واضحة، وإن نجاح هذا الأسلوب يتوقف على الارتباط والمغزى وصلاحية المعلومات التقويمية التـــي تزوّدنا الخطوة IV.

وقد يرغب القارئ، في الوصول إلى استنتاج مُطلق لهيكليّة يرتكز عليها في برنامجه (كنموذج للتقييم) ويُتمّم الشكل الهندسي كمؤشر وكما يقرأ هذا الفصل:

الخطوة I: *المُدخلات:* وتمثل المصادر والموارد. وتتضمن المصادر مُركبات وعناصر البرنامج مثل: التعليم، الأُطر والكوادر المدعّمة، الكتب، المواد، الأدوات والآلات، الوسائل التعليمية، وقد تتضمن موارد ومصادر البرنامج مستويات مُحدّدة أكثر

مثل: موارد المجتمع والبيئة المحلية، كالأشخاص؛ ومجموعات الطلبة من شرائح اجتماعية مُختلفة، ومصادر التمويل، والمصادر هي الاستثمارات التـــي يتمَحْورُ حولها البرنامج؛ وهي سهلة عموماً من حيث التحديد والتعريف أو وضعها في كشف أو قائمة.

الخطوة II: *العمليات والنشاطات:* وتخطيط كل شيء لجعْل البرنامج (فعالاً)؛ وإن مستويات النشاطات التقليدية تشتمل على: أساليب التعريف والتحديد؛ تقنّيات التعليم؛ تكوين المجموعات التربوية؛ الخبرات الإثرائية؛ خطط التسريع التعلّمي، تدريب المعلّمين في بيئة العمل؛ ونشاطات مشاركة أولياء الأمور. وقد يرغب بعضهم بوضع (بنود) إضافية لتكون (نشاطات منهجيّة) في (مكوّنات البرنامج ومضامينه). مثل: (إرشادات ودروس في التفكير الإبداعي، الكتابة الإبداعيّة الخلاّقة، دروس حاسوب تمهيديّة، دروس تسارعيّة في الرياضيات)، (رينـــزولّي 1977): (نموذج الإثراء الثلاثي)، وغيرها... إن قائمة (المستويات، والنشاطات) يجب أن تكون مستوعبة إلى حد الإنهاك ونعنـــي كل نشاط في كل برنامج يترل في فراغ (ليملأ عملية) في واحد من مستويات وفعاليات البرنامج.

الخطوة III: *المُخرجات:* وهي الناتج والحاصل، وتمثل أهداف برنامج المتفوّقين، وقد يكون من السهل استكمال بنود الخطوة III باعتبارها أسهل قبل استكمال الخطوة I و II. – ما الذي ترغب في تحقيقه وإنجازه؟ – ما الأهداف الرئيسية للبرنامج؟ أفكار أهداف البرنامج طُرحت بقائمة في (الفصل الثالث) من هذا الكتاب.

ويجب أن نلاحظ أن رفع المستوى الأكاديمي ليس الهدف الرئيسي للنتائج في برنامج الموهوبين. وقد يكون (أحد أهداف الموهوبين ذوي التحصيل المتدني) مثل: – التسارع التعلمي في الرياضيات وعلوم الحياة، والرياضيات. – التسارع في برنامج القراءة. وبتواتُر مُتعدّدة؛ التسارع والزيادة في مهارات مُحددة قد يكونان إحدى النتائج (المقصودة) في البرنامج مثل: (التفكير النقدي، والإبداعي، والتفكير التقويمي، والدراسات المُستقلّة، ومهارات البحث العلمي، اتجاهات الطالب الإيجابية بما فيه – مفهوم الذات – والاتجاهات أو التوجهات نحو التربية، والمطامح المهنية، وأيضاً الأهداف التـــي تتكرر الإشارة إليها وذكرها. وبالإضافة إلى ما تقدّم، الناتج العلمي، والمعرفي، والفنـــي هامة وتشمل أهدافاً قابلة للقياس. ويوضع في الحسبان، اتجاهات أولياء الأمور والمجتمع المحلّي نحو البرنامج، ونحو احتياجات الطلبة الموهوبين؛ وكلها مهمة للمرشد الناصح أو المشرف على البرنامج.

ويمكن استكمال النموذج (بإدخال) مكوّنات وعناصر في كل خطوة من الخطوات الأربع، من شأنها تقديم إطار عام للبرنامج إلى كل قارئ؛ وهي تساعد في تخطيط التقويمات الضروريّة.

## التعقيد في عملية التقويم والجمهور

### بناء وتسلسل هرَمي

إن (الأهمية القصوى النوعية) لعملية التقويم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالجمهور المقصود والقائم عليها. إنهم الأشخاص صانعو القرار، والذين يُمكن أن يوضعوا بشكل هرَمي من حيث (الكم والنوع) – التعقيد الإحصائي – للمعلومات التـــي يجب أن ينفذوا مهماتها ويتحملوا مسؤولياتهم عنها. إن الهدف هو تقديم المعلومات المناسبة لتتوافق مع المعلومات المطلوبة والمرغوب فيها (من صنّاع القرار). وقد أشار المربيان: (كالاهان، كالدويل 1995) إلى (الجماهير) فشبّهَهُم (بحملة الرهونات الذين يدفعون المال للرابحين)، ونجد شكلاً مُقترحاً لتحديد حملة الرهونات والتعرّف إليهم في ملحق: (18-1).

وبشكلٍ مُختصر: (1) الطلاب وأولياء الأمور يحتاجون إلى معلومات أقل من المُعلّمين، (2) إن مديري البرامج والأساتذة يحتاجون إلى معلومات أقل من الإداريين، (3) الإداريون، وأعضاء المنطقة التعليمية، (4) مديرية التربية في الولاية سيلزمها معلومات تقنيّة فنيّة، (5) الحكومة الفيدرالية الأمريكيّة؛ مع خبرائها؛ ومشاهديها سيلزمهم أكثر وأعظم مقدار من المعلومات ذات المستوى التقنـــي الفنّي.

وفي الجدول: (2-18) تلخيص للعلاقة بين مستويات (الهيكلية الهرميّة) لاتخاذ القرار ومكوّنات البرنامج والأشخاص المسؤولين عن التقويم.

الجدول (2-18): الهيكلية الهرمية لعلاقة اتخاذ القرار مع خطة التقويم

| *هيكلية اتخاذ القرار* | *مكونات نموذج شديد التركيز حوله* | *مسؤوليات الكوادر والأطر* |
|---|---|---|
| الطالب كفرد أو أولياء الأمور | العملية الفردية والنتيجة (الحاصل) | الطالب؛ المعلم، أو: أولياء الأمور |
| الأستاذ أو مدير البرنامج | العملية أو: الناتج (المُخرجات) | المعلم، مدير البرنامج، إداري مع خلفية في التقويم أو مقوّم مُستقل |
| الحكومة المحلية للولاية، أو السلطة الفيدرالية للدولة | مُدخلات، العملية، المُخرجات والناتج | المقوّم المستقل مع تدعيم كوادر أُطر البرنامج |

إن (الهيكلية الهرميّة) لمتخذي القرارات ترتكز على أهداف مختلفة واستخدام لمعلومات مرتبطة بالتقويم. إن الطالب وأولياء أمره قد يحتاجون إلى معرفة فيما إذا كانت النشاطات عموماً: مُثيرة، تحملُ تحديًا، حافزة، ومُفيدة وذلك لاتخاذ قرار فيما إذا كان الطالب يجب استمراره في البرنامج أم لا؟ وإن مقداراً بنسبة صغيرة من المعلومات، يحتاج إليه - أي قرار - وتحديداً (حالة كل طالب) على حدة. ويتمكّن الطالب وأولياء أمره مع مساعدة الأستاذ ومُنسّق البرنامج، من تقويم قيمة البرنامج وصلاحيته للطالب.

إن الأستاذ ومدير البرنامج يتطلبان معلومات إضافية؛ بهدف: تعديل البرنامج وتحسينه، وربما التوسّع فيه. وهذه الوظيفة التقويمية تسمّى: تقويماً شكلياً. ويجري التقويم إجرائياً عبر السنة الدراسية، بهدف إعطاء تغذية راجعة سريعة ومُستمرة للأُطر التدريسية والإدارية المرتبطة بنقاط القوة ونقاط الضعف في البرنامج. إن الهدف المركّز للتقويم الشكلي يتّضح في الشكل (1-18)، والذي يُحدد قيمة موضوعية للنشاطات والخبرات. وقد أوصى المربيان (هاوس، وليبان House and Lepan 1994) بأن تقويماً شكلياً إضافياً يجب القيام به؛ لأن الضرورة تقتضي أن يكون (التصميم) أقل شكليةً وأكثر خدمةً وتحسيناً للبرنامج. إن التقويم الشكلي يجري عادةً بشكل فعّال من خلال الكوادر والأُطر الإدارية المُشرفة على البرنامج، وتزيد ملاحظات (مقوم خارجي مُستقل) فعالية التقويم فتجعله أكثر موضوعيّة وثراءً واستبصاراً.

إن مدير المدرسة، والإداريّين في المنطقة التعليمية، والأعضاء المنتخبين في الإدارة المدرسيّة يُقرّرون فيما إذا كان من الأفضل استمرار البرنامج أو إجراء تغييرات أو توسّع فيه وعدم طيّه واستبعاده. وإن الوصول لاتخاذ قرارات كهذه، يستلزم تقويماً موجزاً؛ والتركيز يجب أن يكون على الناتج والحاصل، والتقييم الموجز يتم في نهاية كل وحدة أو مشروع وفي معظم الأحيان في نهاية العام الدراسي. وهذا يتضمّن اختصاراً لنجاحات البرنامج، وإن الإداريين والهيئة المدرسية بأعضائها يتوقعون أن ترتبط مُدخلات البرنامج وعملياته ونشاطاته مع المُخرجات والنتائج النهائية للبرنامج، وهذا يُساعد في تقدير فعالية البرنامج من زاوية تكاليفه. وإن الأستاذ أو مدير البرنامج اللّذين لديهما تدريب مُسبق على الإحصاء والتقويم؛ يستطيعان إجراء التقويم

المطلوب بنجاح. وإن أعضاء المنطقة التعليمية بشكل رئيسي يرغبون في معرفة إلى أي مدى يكون البرنامج فيه (فعّالاً)؟ وكيف ولماذا وصل البرنامج إلى تلك الدرجة من الفعالية؟

وبصفة عامة، فإن أفراد المدرسة المحليّة سيشعرون بالالتزام المسؤول لمواجهة ما يُبرهن الآتي: (1) هل تمّ تنفيذ البرنامج كما صُمّم وخُطّط؟ (التطبيق)، (2) هل تعلّمَ الطلاب ما قام الأستاذ بتدريسه؟ (الجدوى)، (3) هل كانت عملية التعلم إيجابية؟ (إيجابية التعلم).

وعلى أية حال؛ فإن البرنامج سواء كان مُمولاً من الولاية المحلية؛ أو السلطة الفيدرالية؛ فإن من الضرورات وجود تقويم للبرنامج يتم على يدي خبير مُتخصص ومقوّم خارجي مُحترف. وهذا التقويم ينطبع بطابع تجريبـــي وفي تقنيات عالية. ويصبح دور المعلم محدوداً في تعريف المقوّم بالمصادر والموارد، والنشاطات، والأهداف، وتقديم البيانات له؛ وقد يُرافق عملية التقويم بعض الاختبارات؛ وإن التواصل الفعّال مع مقوّم البرنامج والتعاون الوثيق في تجميع البيانات الضرورية سيجعلان عملية التقويم سهلة ومُثمرة ودقيقة. وعلينا أن نلاحظ أن المقوّم الخارجي يجب ألاّ يكون خَصماً مُتميّزاً يسعى لاصطياد الأخطاء، واقتناص العيوب ونقاط الضعف في البرنامج. إن دوره المحدود تقديم: تغذية راجعة بنّاءة إلى المسؤولين بهدف تحسين البرنامج وتطويره ويوضح الصلاحية المناسبة والفعالية الموضوعيّة لخطط البرنامج، والأساليب، والنشاطات، وغيرها.. وبالرغم من أن موضوعيّة المقوّم في المراحل الأولى لتنفيذ البرنامج وتطبقه قد تبدو تهديداً؛ وهذه الموضوعية بعد استقرار البرنامج وثباته في مراحل متأخرة للتنفيذ؛ تصبح مصدراً لتدعيم البرنامج.

إن التقويم الخارجي للبرنامج قد يستلزم استعمال *مجموعة ضابطة* من الطلاب، مثال: الطلاب ذوو القُدرات المتشابهة، في منطقة تعليمية أخرى، حيث لا يوجد برنامج له مُتغيرات ومؤثرات. ويمكن مقارنة نتائج اختبار هذه المجموعة الضابطة التـــي لا يوجد لديها برنامج مع نتائج الاختبار للمجموعة التجريبية التـــي لديها برنامج مؤثر في أدائها. وهذا يكشف بالمقارنة التحسينات التـــي تطرأ على المجموعة ذات البرنامج؛ وجدواها، والأمثلة في النتائج الآتية: - نتائج الإبداع، - مفهوم الذات، وتحسينه، - التحصيل والإنجاز. وهذه تعود للبرنامج ولا تعود لنضج؛ وإلى عامل الزمن، وعامل الخبرات التربوية. وإن المنسّقين والمعلمين المشاركين في البرنامج سيغوصون في بحر من الإحصائيات إذا حاولوا هذا النوع من التقويم بجهودهم الخاصة دون الاستعانة بمتخصّصين.

وكما ذكرنا سابقاً، فإن التقويم الفعّال يكون بتحديد: نموذج التقويم وتصميمه، بالوقت نفسه يتم تخطيط البرنامج قبل أن تبدأ الخطوات الأولى فيه. وحتى المقوّم الخبير قد يكون أقل قدرة على الأداء الجيّد؛ إذا لم يُمارس التنسيق قبل بدء البرنامج مع الأطراف الأخرى بتحديد الأهداف وحتميّة تقويمه النهائي. إن البدء ببرامج للموهوبين دون تصميم تقويم يشبه دخول المعلم للصف دون منهج ومواد للتعليم أو خطّة للعمل. وفي كلتا الحالتين: (التخطيط المُسبق) يساعد في تحديد خطوات المسيرة والعمل: (المكان والكيفية والمضمون) والوصول الهادف.

وبكلمات مُختصرة؛ لا يجوز لأي برنامج للموهوبين أن يبدأ دون إعداد مُسبق لأسس تقويمه. وسواءٌ أكان فريق التقييم من الطلاب؛ أم أولياء الأمور؛ والأساتذة؛ الإداريين، أعضاء المناطق التعليمية، وكالات السلطة المحلية للولايات أو السلطة الفيدرالية. وهم يرغبون معرفة درجة نجاح البرنامج وتأثيره الخاص في الموهوبين.

## اختيار الأدوات: (اختبارات، استبيانات)

إن شكلاً من أشكال القياس لتحديد مدى إنجازات أهداف البرنامج أصبح ضرورياً مثال: (راجع الشكل: 18-1).

وللوصول إلى استنتاجات ذات صدىً مرموق فإن نوعين من قياس كل هدف إجراءٌ مطلوب؛ وبشكلٍ خاص الأهداف المهمة للبرنامج. وتتضمن الأدوات: - اختبارات بأنواعها كافة، - استبيانات واستطلاعات للرأي، كشوف معياريّة للتقييم. وكل هذه الأدوات المذكورة موجودة للتطبيق والاستعمال. ولتطوير الأدوات الخاصة بكل راغبٍ لاستعمالها؛ فإن ذلك يقتضي وقتاً كافياً و تدريباً مُسبقاً وفهماً وإحاطة في مهارة بناء الاختبارات وتطبيقها وتصحيحا.

وبجانب ذلك؛ فإن المُنسّق - المعلم سيكتشف المزيد من المعرفة حول بناء الاختبارات وكثير من المعلمين حصلوا على تلك الخبرة والمعرفة. وإن كثيراً من الأدوات لتقويم مظاهر برامج الموهوبين العديدة موجودة (رينــزولّي، رايز، سميث، سجوكرين، هوبكيتز، غوليز، ومؤسسة تقويم الموهوبين Sjogren, Hopkins, 1985, 1981, 1979, 1975 Gooler) وإذا طُبّق بعض المدارس في مراكز أو مناطق تعليمية مُختلفة، خطط الموهوبين وبرامجهم نفسها؛ فإن استبياناً مُوحّداً يمكن أن تشترك فيه المدارس والمراكز بطريقة تعاونية.

وفي نموذج الإثراء الثلاثي - رينــزولّي استبيان لأولياء الأمور؛ وفي نموذج الباب ذي الحركة الدائرية أو نموذج الإثراء للمدرسة الواسعة فقد ظهر البرنامج في الشكل (18-2) (رينــزولّي، ورايز). وإن الاستبيانات الخاصة بالطلاب، والأساتذة، وأولياء الأمور؛ موجودة لتقويم مُكوّنات وأجزاء نماذج (رينــزولّي)؛ مثال: *إنتاج الطالب، كشوف التقويم نوع I كشف تقويم الإثراء؛ قائمة معيارية لقياس المواد الخاصة بتعليم الإبداع وتقويمها*، وغيرها... (رينــزولّي، ورايز 1985).

وثمّة أدواتٌ تقويمية جديدة، مثل: صحف ومجلات كشوف معيارية لوضع إشارات لتقويم تربية الموهوبين والإبداع؛ ووثائق خاصة (بمركز البحوث القومي للموهوبين) مثال: (ديل كورت، لويد، كورنيل، غولدبيرغ 1994 Delcourt, Lioyd, Cornell, Goldberg) وقد وصف هؤلاء المربّون بشكلٍ مُتكرر الأدوات التقويمية التــي تمّ تطويرها حديثاً، وبعضها سيظهر في نهاية هذا الفصل.

ورغم وجود العديد من الاختبارات للمراجعة، فقد يحصل أن تكون أداة تقويمية صالحة لهدف معين ولكنها غير متوافرة. ويوصي الخبراء، ألاّ يستعمل الأساتذة أدوات غير مناسبة للبرنامج والمهم في خطة التعليم مهما كان تصميمها أن يكون فيها تنسيق وتناسب بين شيئين: - أهداف ونشاطات البرنامج من ناحية وأهداف ومضامين اختبارات التقويم والاستبيانات: من ناحية ثانية. ومن دون التنسيق والتناسب بينهما سيكشف القياس التأثير والفجوات والأخطاء، وقد تبدو هذه النقطة للقارئ بديهيّة. ومن الأخطاء العامة والشائعة؛ أن يُعلّم الأستاذ أو المُنسّق موضوعات أو مهارات مثل: الإبداع؛ ولكنهما يقوّمون شيئاً آخر مثل: القراءة المتقدّمة؛ وبعد ذلك نجد أنفسنا أمام دَهْشة وإحباط؛ حيث لا تأثير للبرنامج والتقويم كما كُنا نتوقّع وينسحبُ ذلك أيضاً على تحويل خبرات التدريب. وإن الاختبارات ذات المعايير والمصداقية والثبات الإحصائي قد لا تكون مناسبة لتقويم برامج الموهوبين ذوي المستوى المتدنــي اقتصادياً أو اجتماعياً أو تحصيلياً. وإن نتائج الاختبارات قد تُعطينا المستويات الاجتماعية والاقتصادية، والقدرات اللغوية، والعناصر الحضارية والثقافية والإثنية بدلاً من إعطائنا الأبعاد المختلفة المطلوبة والفعلية لبرنامج الموهوبين، (هاوس، وليبان House and Lepan 1994) وكما ذكرنا سابقاً، إن نتائج التقويم السلبــي يمكن أن يُساءَ استعمالها، ويمكن أن تُفسّر منطقياً كبرهان ودليل على أن البرنامج غير صالح وغير فعّال.

### اختبار تجريبــي سريع كمرشد ودليل مَسحي

إن مقوّم البرنامج قد يحتاج إلى تجريب سريع للاختبار على مجموعة من الأطفال لاكتشاف صلاحيته ولتحديد الهدف

المرغوب في الاختبار السريع التجريبي. مثل: نفترض أن برنامجاً يتضمّن تسريعاً تعلمياً في القراءة أو الرياضيات، والمقوم يريد تحديد إمكانية اختبار ذي معايير مرجعيّة لتقويم تحصيل الطالب وإنجازاته.[1] وإذا طُبّق الاختبار على (تلميذين أو ثلاثة تلاميذ) وكان تكرار الحُدوث ودرجاتهم قرب الحد الأعلى الممكن، فهذا يُشير على الفور بأن الاختبار لم يقوّم مستوى التحصيل أو الإنجاز العالي للموهوبين من الطلاب، وهنا تبرز الضرورة تجربة اختبارين أو ثلاثة لانتقاء أفضلها لتحقيق الهدف من إجرائها في الوقت نفسه مع مجموعة صغيرة من الطلاب. وهذه الخطوة تعطينا بسرعة الكثير من المعلومات لاختيار الاختبار المناسب باستخدام المقارنة.

**الحدوث المُتكرر: تطرف نحو الهبوط والمصداقية**

لقد تمّ سابقاً في هذا الكتاب مناقشة ظاهرة الحدوث المُتكرر عندما يأخذ الطلاب الموهوبون اختبارات لها ثبات ومرجعية معيارية إحصائية، للتحصيل والإنجاز وقياسها فقد تبين أن تطبيق تلك الاختبارات ليست صعباً تماماً للتمييز بين الطلبة أو لتقويم التعلم عند الأطفال ذوي التحصيل والإنجاز العالي. وإذا قِسنا التحسينات الحاصلة من مرحلة ما قبل الاختبارات إلى ما بعد الاختبارات نجد أنّ التلاميذ قد حصلوا على مستوى إنجازي للسقف بمرحلة ما قبل الاختبارات. ويبدو أن الطلبة لم يحصلوا على تقدّم له قيمة قياسيّة. وفي الحقيقة، لا يوجد مكان لنتائج تُذكر، وإن التقدّم الفعلي للطلبة لا يمكن أن يُقاس كما يؤمل.

وهناك مشكلة أكثر جديّة مرتبطة باستعمال بعض الاختبارات السهلة جداً لقياس الإنجاز والتحصيل؛ وهذه المشكلة تأتـــي من الهبوط والتراجع نحو درجة – بين تطرّفين – وتأثير الهبوط في النتائج الدقيقة وهذا يعني: أن النتيجة الأولى للاختبار تبدو متطرّفة عالية جداً أو منخفضة وعن الصُدفة، نلاحظ أن النتيجة الثانية للاختبار: تهبط نحو معدل الوسط وموقعه بين التطرّفين. وإذا حصل بعض المتفوقين على نتائج عالية قبل الاختبار فإن نتائجهم في الاختبارات البعديّة تهبط بالصّدفة. وإن من – غير الصحيح – أن ذلك إشارة إلى أنّ مشاركتهم في نشاطات الموهوبين الخاصة دمّرت عند هؤلاء التلاميذ عملية التعلّم. ومع حدوث الهبوط والتراجع في اختبار المهارات الأساسية؛ فإنّ – الجمهور الحاضر – قد يستنتج أن برنامج الموهوبين يحمل تأثيراً سلبياً في المهارات الأساسية للطلاب. وبما أن التلاميذ المُنسَحبين خارج الصفوف النظاميّة يُشكّلون إشكالاً خلافياً بين المربين، فإن تعليلاً وتفسيراً كهذا قد يكون له تأثير سيئ جداً في برنامج ممتاز للموهوبين.

إن الاختبارات قد تكون – أداة دقيقة – لقياس تغيّرات تحدث بين مرحلتين، ما قبل إجراء الاختبارات إلى المرحلة البعدية. وبناءً على ذلك، فإن الاختبارات يجب أن تتكرّر إجرائياً أو بدائل أخرى لضمان الموثوقية والصّدق. ويقترح المربون: (بيغس، موْو، وبارتون Beggs, Mouw, and Barton 1989).

أن مقاييس درجات التقويم المعيارية يجب أن تتضمن مدىً عريضاً من الدرجات لتلتقط الفروقات بين الاختبارات القبلية والبعديّة. إن اختبارات التفكير المتشعّب – المُتعدد الأبعاد يمكن أن تُنتج نتائج مُختلفة؛ طبقاً للاختلافات في المواد التعليمية ومستويات (الحوافز) أو أية أسباب أخرى. وفي نتائج الاختبار؛ لمؤلف ثانٍ؛ الاختبار البعدي لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي TTCT جاءت بشكل لافت منخفضة عن النتائج القبليّة بالرغم من وجود برنامج ممتاز للتفكير وللمهارات الإبداعية. ومن أسباب النتائج المنخفضة الضعيفة ضعف (الحوافز) في صفوف الدراسة؛ وتحديداً مع نهاية العام الدراسي؛ بالمقارنة بمناخ إيجابـــي في بداية العام الدراسي وبدء البرنامج. ومن أسباب الانخفاض؛ الفروق الشاسعة بين شكلي الاختبار –

[1] إن مرجع الاختبار هو إحدى الصعوبات الخفيفة يتم تصميمه لوضع منحنى جرسي عادي للتحصيل، مثال: اختبار إنجاز أساسي.

غير المتساوية – فالأصعب جاء كقياس بَعدي مما أدى لإخفاق الطلبة؛ وهذا يدل على أن اختبارات التفكير الإبداعي والمتشعب المتعدّد الأبعاد لم تقِس القدرات القبليّة الإبداعية التـــي تمّ تعلُّمها من الطلبة. (ديفيز 1992). ومهما تكن أسباب (هبوط النتائج) فإنها تسبب تدمير البرنامج الجيّد.

## بناء الاختبار

هناك أوقات تجد المدرسة فيها أن السلطة المحلية للولاية؛ أو السلطة الفيدرالية تطلب برهاناً على فعالية البرنامج؛ ولكن الاختبارات المضبوطة والدقيقة والمقاييس غير موجودة. ولهذا كان الحل الوحيد (بناء اختبارات أصلية أو استبيانات) لسد ذلك الفراغ المطلوب ملؤه لحصول البرنامج على التمويل من الجهات الرسمية. وغرض الاستبيانات أو الاختبارات تقويم المهارات الأساسية للطلبة مثل: الاتجاهات، المعلومات، القُدرات، فعالية وحدات البرنامج ومكوّناته، والمستوى النوعي للبرنامج. وهُناك مُساعدة فنيّة تقنيّة يحتاج إليها البرنامج والقائمون عليه، من خبير من إحدى الجامعات أو مؤسسات الإرشاد ليقوم بتقويم البرنامج وبناء الاختبارات.

ولاختيار مُرشد لتحقيق الهدف والحاجة المطلوبة، يمكن الاتصال بمديري برامج مُماثلة وشبيهة للموهوبين، والقادة على المستوى الوطنـــي أو الولاية، المشرفين على تعليم الموهوبين وتربيتهم لوجود متخصصين مؤهّلين في هذا المجال المطلوب. وحين تتم توصية لمرشد وتزكيته، فإن من الممكن استشارة آراء من الإداريين والمشرفين والمعلمين الذين يستفيدون من خدَمات المُرشد وخبراته. وأيّ مدرسة أو منطقة تعليمية تستطيع أن تسأل (المرشد الخبير) تقديم تقارير واختبارات عن جهوده في خدمة مدارس أخرى ومناطق تعليمية للإفادة منها.

وإن المُزايدات التنافسية قد تكون خادعة؛ منذ اتساع مدى نوعية التقويم والبرامج للحصول على أي مبلغ للتمويل من السلطة ومصادر التمويل. وإن الأداة الضعيفة لتقويم البرامج هي أسوأ من عدم وجود أية أداة، حتى ولو كانت التكلفة مُنخفضة. وقد تكون مهمّة بناء الاختبارات مهمة مُكلفة مالياً وهذا سبب واحد لاستخدام اختبارات جاهزة موثوقة ومُستعملة كما أوصى سابقاً كثيرٌ من المُربين.

### تقويم إنتاج الطلاب

إن إنتاج (الفني، الأدبي، والعلمي) وغيره هي ثمار البرنامج وحاصله؛ وقد يكون من الصعب تقويم مصداقيتها وموثوقيتها ولكن (المستوى النوعي) لها مُمكن القياس وتقويم الإنتاج يشمل أسلوبين: – أسلوب الإنتاج الأول، نماذج من إنتاج الطلاب ببداية البرنامج (الناتج القبلي). – النقاط المُكتسبة تُستعمل لتقييم الإنتاج والتـــي تعكس تطور المهارات والقدرات في: (الفنون، الكتابة الإبداعيّة، التفكير المتشعّب المتعدّد الجوانب؛ المهارات التقنيّة وغيرها).

وباستخدام الأسلوب الثانـــي المُطلق: الإنتاج الفردي للطلاب يقوّم في ضوء (الامتياز والتفوّق) دون مقارنة مع إنتاجهم المُبكر. إن الأسلوب المُطلق يُستعمل في حالة (العلوم) أو مشروعات أخرى: مثال: (المستوى الثالث لنموذج رينـــزولّي الثلاثي) وفي حالة عدم وجود إنتاج ومقارنة تقويمية مبكّرة.

وفي أيٍّ من الأسلوبين: نتيجة الاختبار، أو الأسلوب المُطلق، فإنّ موازين التقويم تُستعمل لتدعيم الأحكام والرأي القاطع. وكمثالين: فقد أوصى المربـــي (رينـــزولّي 1975) بالمقياس الظاهر في الملحق (18-3): والذي تمّ تطويره في المدارس الرسمية في (رود آيلاند بمنطقة ووروبغ Public-Schools of Rhode Island Warwick) للتقويم النوعي لإنتاج الفنون البصريّة. أما

المقياس الظاهر في الملحق (4-5) فيُستعمل لتقويم التميّز لأي نوع من إنتاج الطالب وأعماله.

وإن المقياس المعياري في الملحق: (18-3) و (4-5) يمكن استعمالهما كنموذج لتقويم الإنتاج الذاتـــي للطالب أو الفرد. وفي البحث عن بدائل: فإن الخطوات التالية تُستعمل لتطوير مقاييس ومعايير أصيلة وتطبيقها.

***الخطوة الأولى: حدّد معايير التقويم مثال: الإبداع، المهارة الفنية، ثم مقاييس إضافية تلك المعايير. ويجب أن تنبع المعايير.*** من – الأهداف التعليمية – ولاحظ أن (الأهداف) تبرز في كل مقياس من مقاييس الملحقين (18-3) و (4-5). وفي الملحق -3) (18 تستعمل ست نقاط معياريّ وخمس نقاط معياريّة في الملحق (4-5). وهي مريحة. وإن من الضروري وصف – المعنى – لكل نقطة معياريّة في المقياس: (متنيّة، وسط، عالية) في الملحق (18-3)، وفي المحق (4-5) ثلاثة مستويات: – مدى واسع عظيم –، وسط معتدل، مدى محدود، وهذا وصف أدنى، مثال: – مقياس تقويم لاستعمال الفكاهة أو الروح المَرحة في الكتابة الإبداعية، ويرتكز على المواصفات التالية:

"1": لا استعمال للفكاهة أو الروح المرِحة.

"2": تعليق فكاهي واحد، ويبدو أنه غير أصيل.

"3": مقولتان أو ثلاثٌ ذات مضمون فكاهي، أو مقاطع، تبدو أنها غير أصيلة.

"4":مقولتان أو ثلاث أو مقاطع، تبدو أنها أصيلة.

"5": موضوعات أصيلة فيها روح دعابة وإنسانيّة وأُدخلت بمهارة مُتميزة في القصّة كلها.

وإن أوصاف مقياس النقاط كهذه، سوف يرفع قيمة الدّقة والمصداقية في التقويم المعياري.

***الخطوة الثانية: اجمع إنتاج – ما قبل الاختبار – من كل طفل في البرنامج:*** وإن كل المواد المُنتجة يجب أن يتم التعرّف إليها عن طريق – أرقام رمزية – وهكذا فإن أسماء الطلاب وتاريخ تجميع المواد لا تكون معروفة أو واضحة للمقوّمين.

***الخطوة الثالثة: انتخِب واختَر على الأقل اثنين من المقوّمين:*** ويمكن أن يكونا من الأساتذة أو من أعضاء المجتمع المحلي. وقُم بتدريبهما على استعمال مقاييس، مع إنتاجات إضافية من التـــي لا تُستعمل كبيانات تقويمية. وبعد تحديد درجات تقويمية لإنتاجات متعددة ومُجتمعة، استعمل بعض الإنتاجيات الإضافية لتقويم فردي لها بشكلٍ منفصل بعضُها عن بعضها.

***الخطوة الرابعة: احسب النسبة المئوية لعقد المقوّم وموافقته:*** بحيث يكون المقياس ذا خمس نقاط، واثنين من المشاركين بالتقويم يجب أن يوافقا على الأقل على 80% على تطبيق التقويم قبل البدء بالنظر في الإنتاج أو الأداء بما في ذلك: ما قبل الاختبار، وما بعد الاختبار. وإذا لم يتفق كلا المقومين على مستوى 80% فهذا يدل على أنهما بحاجة إلى – مزيد من التدريب – ومناقشة حول الأسباب وراء اختلافهما وعدم اتفاقهما في التقويم.

***الخطوة الخامسة: بعد التقويم الذي يتوسط – الخطوة القبلية للاختبار والبعدية فيه – تصبح المصداقيّة – قائمة لأن – التحيّز – يكون في أدنى درجاته وأقلّها، وعلى المقومين تقويم الأداء والإنتاجات كافةً.*** ويجب أن يتم ذلك دون أن يعرفوا أسماء الأطفال، ودون معرفة الإنتاج الذي تم قبل الاختبار أو البعدي له.

***الخطوة السادسة: احسب المعدل الوسطي لتقديرات ما قبل الاختبار للمجموعة، ثم قارنها مع المعدل الوسطي لتقديرات ما بعد الاختبار.*** إذا كان البرنامج فعّالاً، فإن المعدل الوسطي لتقديرات ما بعد الاختبار يجب أن تكون أعلى، وتُشير إلى أن تنمية المهارة تزداد منذ إنتاج الاختبار القبلي وأدائه، وظهرت تلك الزيادة والتنمية للعيان. وقد يكون الإحصاء ضرورياً للوصول للاستنتاج بأن الزيادة الكليّة الإجمالية ليست من قبيل المصادفة، وكما لاحظنا سابقاً؛ فإن وجود – مجموعة ضابطة –

يصبح ضرورياً للبرهان بأن التحسّن والتقدّم للطلاب المتدربين لم يكن بسبب مرور الزمن، أو الخبرات التربوية الأخرى.

وللحصول على المعلومات حول مكاسب الطلبة وخسائرهم كأفراد، فإن أحدنا يمكن أن يتفحّص الفروقات بين الاختبار القبلي وتقديرات الاختبار البعدي لكل طالب على حدة.

***الخطوة السابعة: عند إظهار النتائج وتبليغها للمعنين، فإن الوسائل والإحصائيات يجب أن تكون ذات دلالة ومغزى ومعنى، وذات مصداقيّة وقيمة.*** وفي الحدود الممكنة، ينبغي إيجاد نماذج وعيّنات للأداء أو الإنتاج، مثال: – أمثلة لكتابات الإبداعيّة، – تقارير علمية، – صُور وأعمال فنيّة. وكلها تبرز مكاسب الطالب، وإن هذه العيّنات؛ تلعب دوراً في إفهام الجمهور معنى تقديرات التقويم.

وقد استخدم المربيان: (هينيسي، وإيمي بايل Hennessey and Amabile 1988) نظاماً للمعلومات أكثر لتقويم الإبداع وتقديراته في قصص الأطفال. وقد عبّر عنها الأطفال – بشكل لفظي – استجابةً لصُور تُعرض عليهم. وقد طُلب من – ثلاثة أساتذة – تقويم الإبداع في القصص والكتابة الإبداعية، وتُرك للأساتذة وضع التقديرات طبقاً لتعريفهم الخاص للإبداع. و لم يكن لدى الأساتذة تدريبٌ مُسبق وتُركت لهم فرصة التقويم بشكلٍ مُستقل. وبالرغم من غياب التدريب للمعلمين وبساطة مهمة التقديرات التقويميّة؛ فإن مصداقيّة التحكيم الداخلي كانت عالية 0,91 وكانت تلك النتائج باهرة ولافتة للنظر، وتدعو للدهشة، حتى أن مؤلّفيَ هذا الكتاب يوصيان بإجابة عن السؤال أو التكرار قبل استعمال تقديرات الأستاذ وتقويمه للقصص الإبداعية. مثال: – مقياس النجاح لبرنامج الكتابة الإبداعية الذي تم بناؤه بالكثير من العناية والدقة المتناهية.

## بيانات الملاحظة الصفيّة

إن أولياء الأمور، والإداريين، وأعضاء الإدارة المدرسية، والوكالات الحكومية يرغبون عادة في معرفة مجريات الأمور حول برامج الموهوبين، ولهذا كانت بيانات الملاحظة في الصفوف الدراسية وجمعها مهمة في هذا المجال، وتعتبر الملاحظة المنظّمة وتطويرها أداة مُستعملة وفعّالة لوصف: – من الذي يعمل؟ وماذا؟ ومع مَن؟ وحتى؟ في الطريقة المُحدّدة؟ وفي الملحق (18-4) رعم 1981 مثال للملاحظة المنظمة المُخصّصة لمراقبة برنامج للقراءة. إن الحروف في رأس كل خانة قادمة في الملحق (18-4) تُمثل كل 10 من الطلاب الموضوعين للملاحظة ويقعون في دائرة تشير إلى أن الطالب يشارك في نوع أو أكثر من الأنشطة المعروضة في القائمة. وإن المُلاحظ الموضوعي سيدخل الصف – بطريقة عشوائية – في أي وقت من أيام الأسبوع ويُلاحظ عشرة تلاميذ عشوائياً ويسجل أنشطتهم على كشف من البيانات فيه بنود، بوضع إشارات تقويمية في نهاية كل بند من بنود الكشف الخاص بملاحظة النشاطات. ويمكن إضافة بعض الملاحظات لتصف بدقّة البيئة التعليمية للصف.

والملحق (18-4) القادم، يصلح لأن يكون نموذجاً يستعمل للطلبة الموهوبين وبرنامجهم. والمستويات الرأسية في الشكل يمكن تعديلها ويمكن إضافة فقرات فرعية حسب الحاجة: مثل: فهناك من يرغب: – تسجيل مستوى لاهتمامات الطالب، تسجيل سلوك الطالب، أنشطة الأستاذ التعليمية، المواد والوسائل التعليمية، نشاطات إضافية للكبار. ويمكن تعديل عناوين أخرى وإضافتها؛ طبقاً لمستوى مُحدد، وطبقاً لنشاطات خاصة للبرنامج.

وإذا كان مرغوباً منه؛ فإن من الممكن للأستاذ أو غيره؛ أن يقوم في نهاية السنة، كتلخيص، بوضع النسب المئوية بقائمة حسابات دقيقة، لتصف نوع، النشاطات التـــي اندمجَ فيها الطلاب ومداها أثناء السنة الدراسية. وإن مُلخّصاً كهذا الذي نذكر يشكل توثيقاً موضوعياً لنشاطات برنامج الموهوبين السنوية. وإذا أراد عضو في المنطقة التعليمية أن يعلم: – إلى أي مدى تم استعمال الحاسوب؟ كم عدد الطلبة المشاركين في مناقشات الكتب العظيمة؟ كم هي أجزاء برنامج الموهوبين

والوقت الذي كان مُخصّصاً ونسباً دقيقة جاهزة لتدعيم الملاحظات والانطباعات الشخصية، وأكثرها أهمّية دامغة ومُقنعة هي البيانات الكميّة.

## الاستبيانات

إن الأنشطة ببعْديها – العملي والنتائجي – يمكن تقويمها بوساطة الاستبيانات، (نموذج ريم). وإن أفضل الطرائق للوصول إلى إجابات هو طرح تَساؤلات وإن يعرفوا فعالية نقاط القوة في البرنامج وكذلك نقاط الضعف فيه كما يراها الآخرون؛ وهذا حق من حقوقهم. وإن صانعي القرار أيضاً يهتمون بالمُقترحات البناءة في تطوير البرنامج وتحسينه. وإذا كانت الاستبيانات مُختصرة وتحتاج إلى دوائر حول أرقام البنود التـــي تشكل مضمون الاستبيان فحسب فإن الكثيرين من المشاركين سوف يستجيبون لها بما في ذلك المتحمّسون للبرنامج والمُحبطون به.

وتستعمل الاستبيانات أنواعاً متعددة من البنود ومن البنود الموضوعية: قوائم لوضع إشارة موافقة بنهايتها ] أو عدم موافقة ×، وهناك موازين تقويم، ومعدّلات مُتدرّجة؛ وخيارات متعددة يختار المُجيب واحداً من مُتعدّد. ومن مزايا البنود الموضوعية للتقويم سهولة تطويرها؛ وفعالية التطبيق، والإجابة الواضحة في الخيارات، والموضوعة في رصد النتائج؛ وظهور المقادير الكمية فيها لأهداف إحصائية. وبعض المساوئ هي: محدودية طبيعة الخيارات والإجابات وعدم وجود معلومات كافية أو أسباب أو أحكام فيها شرح وتوضيح من المجيبين عن الاستبيانات. فقد تمّ تطوير بنود ذات نهايات مفتوحة؛ يُتيح للطلاب؛ والمُعلّمين، والآباء، ومديري المدارس، وأعضاء الهيئة الإدارية التعبير عن الأسباب والآراء والمشاركة في الاقتراحات وطرح الحلول للمشكلات. وإن المعلومات يمكن أن تكون قيّمة وغنيّة.

ولأجل تقويم ذي أهداف شكليّة، فإن البنود ذات النهايات المفتوحة هي أكثر قيمةً من الموضوعيّة التـــي يغلب فيها الطابَع الكمي المعياري. وفي الخانة السلبية، نجد أن الاستبيانات الموضوعية – اقتصادية في الوقت – للمجيبين عنها ولمصححي نتائجها، وقد يكون التفسير والتعليل لنتائجها غامضاً بعض الشيء لصعوبة تحويلها إلى – نتائج كميّة –.

وكأمثلة للجمع بين الأسلوبين في التقويم وبنود الاستبيانات في الملحق (18-5): بنود ذات سمة كميّة موضوعيّة، وبنود ذات نهايات مفتوحة؛ ويمكن استخدامُها من قبل الأساتذة مفتوحة؛ ويمكن استخدامُها من قبل الأساتذة المشاركين في برامج التدريب وهم في الخدمة التعليمية. وفي الملحق (18-6): استبيان يسمح لأعضاء الهيئة الإدارية المدرسيّة والمناطق التعليمية لتقويم خدمات الطلاب الموهوبين في المدارس الثانوية. وفي الملحق (18-7) بنود ذات نهايات مفتوحة؛ وغير موضوعية؛ يقوم بها الطلاب مراكز التعلّم.

وعموماً إن من الحكمة، أن يجلس الأساتذة والطلاب؛ لفترة دقائق لتقويم كل برنامج وملء الاستمارات الخاصة بذلك. وإذا خُصّص الوقت الكافي والمناسب، فإن من الممكن ملء نماذج التقويم على الفور، كما يمكن أخذ استمارات التقويم إلى البيت لملئها أو إرسالها بالبريد لكنّ ما يُرسل بالبريد غالباً لا يعود للمشرفين على عملية التقويم بوساطة الاستبيانات.

## المقابلات

تُستخدم المُقابلات لجمع المعلومات حول المُدخلات والعمليّة والنتائج – المُخرجات –؛ وقد وصف المربي: (فيتارمان Fetterman 1993) أنواعاً متنوّعة من المقابلات. وإن المقابلات الشكلية وشبه الشكلية هي شبيهة بالاستبيانات لأنها تستعمل شكليّات وأسئلة شبيهة ببنود الاستبيان؛ والمعلومات فيهما يمكن مقارنتها. أما المقابلات العفوية التلقائية – غير الشكليّة – فإنها أسهل وأبسط في خطواتها الإجرائيّة؛ وخالية من التصنّع والتكلّف، وقد أكّد المربـــي (فيتارمان) أن المقابلات غير الشكلية تجيب عن أسئلة لا جواب لها في المقابلات – الشكلية –.

أما المقابلات التـــي تنسحب على – الأحداث السابقة – فتتناول إعادة صوغ الماضي. ورغم أنها ليست دقيقة؛ وهي مفيدة وقد تكون الوحيدة التـــي تُلقي الأضواء على الصعوبات التـــي تحتاج إلى معالجة. وإن مقابلات الأحداث الماضية يمكن أن تكون شكلية رسمية أو غير شكلية – عفوية تلقائية –.

## السجلاّت اليوميّة

إن المبدأ العام يُقرّر: علينا أن نُسجّل كل شيء. إن من واجب كل عضو أن يحتفظ بدفتر يُسجّل فيه الأنشطة والملاحظات اليوميّة. وإن قيمة السجلاّت ستزيد على قيمة الوقت القصير المبذول في كتابتها كل يوم. وإن المعلومات التـــي يمكن تسجيلُها يمكن أن تتضمّن:

وصف الأنشطة

عدد المشاركين

الفعالية المُدركة للنشاطات وجدواها

التعديلات المطلوبة للمستقبل

أيّة بيانات مُجمّعة

أيّة مواد ومصادر غير منشورة وغير مطبوعة.

وإن السجّلات الشخصية التـــي تُحفظ من كل عضو يمكن أن تعتبر من الوثائق الهامة التـــي تخدم أهدافاً ثلاثة: أولاً: إنها تعطي توصيفاً لأنشطة الطالب وإنجازاته، وتبين قيمة المشاريع والنشاطات التعلّمية، ثانياً: إنها تؤكد لأعضاء الهيئة الإدارية والإشراف الإداري؛ أن المشاركين قدّموا مُساهمة هامة في البرنامج، ثالثاً إنها تُذكّر الأستاذ بمشاركته الكيفية النوعية والكميّة وكذلك بالإنجازات التـــي تمّ تحقيقها لديها ولدى الآخرين.

## المؤشرات

أكّد المربيان: (هاوس، وليبان House and Lapan 1994) أهميّة العناية بالمؤشرات لتقويم برامج الموهوبين – المحرومين من ذوي الخلفيات الفقيرة – مثل: – مُعدّلات التسرّب وترك المدرسة، الحضور المدرسي المتزايد والصاعد، نسبة الطلاب الذاهبين للجامعات. وثمّة مُؤشرات أخرى ذات دلالة وأهميّة: – عدد الطلبة المسجلين بصفوف أو دورات مُتقدّمة. وهذه المعلومات والمؤشرات هي مصادر مُساعدة لبعض برامج الموهوبين.

وينبغي أن ترتبط المذكورة ارتباطاً وثيقاً – بأهداف برنامج الموهوبين – مثال: – برنامج مُوجّه نحو تشجيع الإناث الموهوبات للتحصيل والإنجاز، يجب أن يُقارن المؤشرات الحاضرة الحالية لنجاحاتهن مع – الماضي – تحصيل وإنجاز الإناث وليس مقارنتهن مع تحصيل الذكور. وإن الفجوة بين الجنسين: الذكوري والأنثوي تضيق ثم تنغلق في نهاية المطاف. وإن نجاح الإناث يجب ألاّ يصبح تنافساً سباقيّاً بين الجنسين. والتحسّن في أداء الإناث مؤشرٌ ساطع على فعّالية البرنامج الخاص بهنّ.

وبالرغم من أنه من الصعوبة بمكان؛ على المدارس أن تقوم – بدراسات مُتابعة – للمتخرجين في المدارس الثانوية؛ مثل: – بيانات حول التكيف الأكاديمي في الجامعة، النسبة المئوية للطلبة الذين يستكملون التحصيل الجامعي، الحضور في أقسام الدراسات العليا، الخيارات والبدائل المهنيّة. وإن هذه المؤشرات الأربعة السابقة هي مؤشرات فعّالة في البرنامج الناجح

للمتفوقين والموهوبين. وقد أشار المربيان: (هاوس، وليمان 1994) إلى أن معظم الدراسات كان – تمويله قصيراً – والمطالبة في المساءلة، وتقييم العمل، كان أيضاً لفترة قصيرة؛ وحيثما كانت الدراسات الطوليّة التتبعية ممكنة؛ فإنها كانت وستبقى مصدراً لمعلومات تقويمية هامة.

## تقويم الطالب لنفسه (التقويم الذاتي)

يُعدّ تقويم الطالب لنفسه هاماً في برامج الموهوبين؛ وبشكل رئيسي؛ فإن هذا النوع من التقويمات يُعطي الطلاب – كأفراد – مقياساً واضحاً للتحصيل والإنجازات؛ مرتبطاً بأهدافهم وتطلّعاتهم. وإن التغذية الراجعة الإيجابية تُعزّز وتُدعم الباعث والدافع والتزام الطالب؛ وبالوقت نفسه يتم توثيق تقدمّهم الشخصي بالطريقة الموضوعية وحين يتم ترابط وعلاقة بين أداء المقومين والتقويم الشخصي للطالب – لنفسه – فإن ذلك يشكل مقياساً مهمّاً لنتائج الأداء والإنجاز والتحصيل، مما لا يمكن الوصول إليه بطرائق أخرى.

وإن الرقابة الذاتية المُستقلة للأداء يُمكن إجراؤها في المرحلة المتوسطة والثانوية من قبل الطالب وحتى الطلاب الأصغر سناً يمكن أن يحملوا – مسؤولية – تقويم أنفسهم ذاتياً، مع القليل من المساعدة من قبل الأساتذة. ومثال واحد يلخّص تقويماً ذاتياً، في نهاية السنة الدراسية يظهر واضحاً في الملحق (18-8).

## عقْد الأداء والتحصيل

إن عقْد الأداء والتحصيل هو – وسيلة أخرى – لتقويم أداء الطالب – كفرد –، فالأستاذ والطالب يشتركان بإعلان الآتي:

1. الأهداف المحدّدة والتـــي تتضمّن المهارات المفروض تعلّمها، والمشروعات النهائية وأوراق البحث العلمي الواجب استكمالها.
2. الأنشطة التـــي قام الطالب بتخطيطها للعمل بها من أجل تحقيق الأهداف.
3. اليوم النهائي لإنجاز الأهداف؛ والتاريخ المحدّد لذلك.
4. المواد والمراجع التـــي يجمعها الطالب للوصول إلى أهدافه.
5. الأساليب؛ والمعايير لتحقيق الأهداف وتقويمها.

وإن – عقْد الطالب – هو بمثابة: دليل دراسي للطالب والمعلم في آنٍ واحد، وكقاعدة وأرضية للتقييم والتوثيق لتحصيل الطالب وإنجازاته، الشخصية. وإن عُقود التحصيل – هي نوع من نشاطات التعلّم التـــي تُشجّع الاستقلاليّة، والإبداع اللذين يكافح الطلبة لتحقيقها والوصول إليها. وبذلك يتم العناية بخدمات الطالب – كفرد – في الوقت الذي تُقدّم تقويماً للبرنامج وبيانات دقيقة للمُساءلة وتحديد المسؤوليات.

## التقويم الكمي، والنوعي

على الرغم من أن تقنيّات التقويم، وُصفت في الجدول (18-3)، وهي تساعد منسّقي البرنامج؛ فهناك تقنيات – نوعية وكميّة – متوافرة لتقويم البرامج.

## التزام التقويم

إن الأساتذة؛ ومنسقي برامج الموهوبين ينظرون إلى التقويم على أنه – عبء ثقيل –، ووقتهم قصير ونادر وقد يكون على

حساب مصلحة الطلاب. ومع ذلك فالتقويم تجربة فيها إغواء، ولا يمكن تجنّبها أو إهمالُها. وعلى أية حال، فإن الهروب أو تجاوز التقويم كعمليّة؛ يدل على قرار خاطئ ونظرة ضيّقة إلى برامج الموهوبين؛ ورغم تردّد ذلك، فإن تاريخاً يدل على قطع التمويل والإعانة لبرامج الموهوبين على مستوى المناطق التعليمية؛ ومستوى الولاية؛ والمستوى الفيدرالي؛ وإن التقويم الجيّد يساعد على اتباع أفضل الطرق في تعليم الموهوبين وتربيتهم ويكاد يكون الطريقة الأحسن للبرهان لمن يتبنّى البرامج، ولمتخّذي القرارات بأن البرنامج يُحقّق أهدافه.

وكملاحظة أخيرة؛ نجد في الجدول (18-4) تلخيصاً إرشادياً لتقويم برامج الموهوبين الفقراء المحرومين؛ وهي نفسها مفيدة لتقويم برامج الموهوبين من الفئات كافةً. (هاوس، وليبان House and Lapan 1994).

**الجدول (18-3):**

| | |
|---|---|
| *التقييم النوعي* | |
| دراسة الحالات | مقياس سرعة ودفتر قيد |
| استفتاءات | سيرة ذاتية بيد الكاتب |
| استبيانات | محفظة أوراق ووثائق |
| دفاتر وكتب فيها فراغات للتمارين | فيديو |
| تسجيلات ومُسجلات | آلات تسجيل |
| بطاقات تحصيل/وصفيّة/ | مذكّرات يوميّة أو أسبوعية |
| مجلات وصحف سلوكية مكتوبة | تسجيل للأنشطة |
| مجموعات مُجمّعة للبيانات | كتابات مسجّلة عن مذكرات سعيدة |
| عينات ونماذج للعمل أو الأداء | المشاهد الجانبية للبيانات |
| عيْنات للكتابة | كشوف متسلسلة وذات إطار |
| جداول تعبير الأفراد عن مشاعرهم تجاه بعضهم بعضاً | مُسوح لاهتمامات الطالب |
| مقاييس لمفهوم الذات | مقالات وأبحاث |
| *التقويم الكمّي* | |
| اختبارات الإنجاز والتحصيل | اختبارات للقدرات العقلية |
| كشوف للإشارة بنهاية البُنود | اختبارات للقدرات الإبداعية |
| اختبارات معياريّة | حسابات |
| خطوط بيانية للطلاب | تقديرات |
| اختبارات التفكير النقدي | اختبارات موسيقية |
| بطاقات تقارير مُرقّمة | اختبارات من تأليف الأساتذة |
| كشوف بيانات كميّة | اختبارات للفنون |
| اختبارات قيادة | اختبارات للقُدرات الحركيّة |

## الخلاصة

كان التقويم في تربية الموهوبين محدوداً طفيفاً. وعلى أي حال؛ فإن التقويم يمثل حاجة وضرورة هامة لعرض نجاح هذه التربية أمام الملاحظين الخارجيين؛ ولتحسين برامج تربية الموهوبين وتطويرها. ويجب أن توضع خطط التقويم في مطلع تخطيط

البرامج وبدايته.

وإن هناك صعوبة في تقويم بعض (الأهداف) مثل: التحسينات الوعي الذاتي، الإبداع، التحليل، المسؤولية الاجتماعية؛ وهناك نتائج أخرى بالمقارنة تعتبر أسهل تقويماً مثل: نجاح التسريع وتحسين النوعية في تحصيل وأداء الطلبة النهائي.

وإن نموذج تصحيح المتناقضات للمربـــي (بروفوس Provus) يتضمّن خمس خطوات: (التصميم، التوظيف والإجراء، العمليّة والنشاطات، الناتج والحاصل، مقارنة الناتج). وفي كل خطوة، يقوم المقوّم بمقارنة واقع البرنامج مع المقياس ويحاول (تصحيح الخلل والمتناقضات). وإن كل نموذج تقويمي مُختلف يتمَحوَر حول ثلاثة اهتمامات: جهود ونشاطات ومُدخلات، تأثيرات ونتائج ومُخرجات، فعالية: علاقات بين الجهود والموارد وارتباطها بالنوعية والمجهودات.

أما نموذج (رينـــزولّي) DESDEQ فيشتمل على خمس خطوات تتناغم وتتجاوز مع خمس وثائق: – الدليل، مقاييس التقويم، كشوف المعلومات والبيانات الأساسية، دفتر الشخص المقوّم، التقرير الملخّص.

ويأتـــي نموذج (ريم) البنائي لتقويم البرنامج، وربطه ربطاً وثيقاً مع خطّة البرامج المبدئية – الأوليّة، ويتضمن ثلاث خطوات: المُدخلات: الموارد، العمليات، المُخرجات والنتائج. وكل خطوة منها يتفرع عنها – خطوات فرعية – خاضعة لتقويم كلها.

وإن ازدياد التحصيل الأكاديمي والإنجاز وارتفاعها قد يكون وقد لا يكون إحدى النتائج أو المُخرجات المركزية، لكن التحسينات وتطوير العمليات والمهارات والاتجاهات هي أهداف عادية في برامج الموهوبين والمتفوقين.

**الجدول (4-18):**

| *إرشادات لتقويم برنامج الموهوبين/المحرومين الفقراء* |
| --- |
| • التعرف إلى الطلاب – بطريقة غير تقليدية – وأسلوب مناسب لنوعيات معيّنة من الطلبة ومناسبة للبرنامج. |
| • مكوّنات هامة في البرنامج وُصفت بشكل مناسب؛ في التقويم ومعها وصف فعلي للتعليم في الصفوف الدراسية. |
| • عمليات فكرية عالية المستوى، كالإبداع، والنتائج المناسبة الخاصة بالطلبة الموهوبين؛ ويتوقف ذلك على نوعية البرنامج، ويتم تفحّص ذلك بوسائل تختلف عن الاختبارات – السايكومترية – ذات المعايير الإحصائية والصدق والثبات. |
| • مقاييس مُتعددة الأبعاد تمّ استعمالها وتطبقها. |
| • تفحّص وإعادة نظر في بعض المضاعفات الجانبية السلبية للاختبارات. |
| • تفحّص وإعادة نظر في مؤثرات أخرى غير متوقعة في الطلاب؛ وفي المعلمين، وفي الآباء وفي المجتمع المحلي. |
| • البرنامج يتضمن مواد ذات مضامين حضارية وتحديداً لطلاب من الأقليّات ذوي أصول حضارية ثقافية مُختلفة، وإدراك واحترام تلك الفروقات الحضارية المرتبطة بهويّة العناصر والفئات. |
| • البرنامج يتضمن إرهافاً حسّياً وشفافية نحو الإناث، ويشتمل على مواد، ونماذج قدوة للإناث. |

المصدر: هاوس ولابان (1994) بالأذن من جمعية الموهوبين.

إن الحاضرين من الجماهير شكّلوا سلسلة هرَمية معلومات التقويم النوعية والكمية المطلوبة. وإن الطلاب وأولياء الأمور يحتاجون نسبياً إلى معلومات قليلة ليقرّروا فيما إذا كان من المصلحة الاستمرار والبقاء في البرنامج. أما الأساتذة ومديرو البرنامج فيحتاجون إلى معلومات أكثر؛ ذات صفة استمرارية وشكليّة لتقويم وتحسين البرنامج وتطويره الدائم. إن مديري البرنامج وأعضاء الإدارة المدرسية يتطلبون معلومات إجمالية موجزة ليقرّروا فيما إذا كان الأفضل الاستمرار في البرنامج أو التوسّع فيه. وإن تمويل البرنامج سواءً أكان على مستوى الولاية أم المستوى الفيدرالي فإنه يحتاج إلى معلومات مُشْبهة

ومُستفيضة مثل: نتائج الاختبارات؛ والمقارنات الإحصائية مع المجموعات الضابطة.

وإن الموضوعيّة تفرض أن يأخذ الإنسان – مقياسين – لكل هدف هام. وإن من الأسهل والأقل كلفة تحديد الاختبار في متناول اليد من أن يقوم الإنسان بإعداد أو بناء اختبار جديد. وإن من المهم التأكد أن الاختبار المطبّق إجرائياً يقيس الأهداف التـــي تعتبر أسس عملية التعليم، وإن تطبيق الاختبارات الخاطئة يُنتج نتائج سلبية، ويترك انطباعات سيئة. وإن الاختبارات المقنّنة ذات صدق وثبات إحصائي قد لا يكون مناسبة لتقويم برامج الموهوبين من أبناء الأقليات المحرومة الفقيرة.

واقترح المربون أن تكون – الاختبارات التجريبيّة – هي الأفضل، مثال: للإحاطة بمشكلة عامة للطلبة الموهوبين، فإن الإجراء الثانـــي للاختبار قد ينحدر نحو المتوسط الإحصائي كمؤشر لفشل الاختبار أو هبوط قيمته مثال: تطوير المهارة الأساسية، إن الاختبارات يجب أن تكون دقيقة ومُحدّدة جداً، وذات مصداقيّة، وفيها مدى واسعٌ لمعايير النتائج والتصحيح، لتقيس المرحلة القبليّة للمرحلة البعدية.

وإن أسلوب – الحصول على مكسب عبرَ نتائج الاختبار – والتقويم القبلي لمشروعات البرنامج يمكن مُقارنتهما مع تكرار الاختبار فيما بعد – اختبار بَعدي –.

أما الأسلوب المُطلق، فإن المشروعات المعقّدة تخضع للتقويم دون مقارنة مع مشروعات سابقة مُبكرة – قبليّة – وإن بناء مقاييس تقييم أصيلة يستدعي وضع معايير دقيقة لها، وتجميع ناتج أو حاصل – قبل الاختبار –، واختيار مقياسين على الأقل، وتحديد المعيار المتّفق عليه، واستخدام مقاييس عشوائية، ومقارنة متوسط الاختبار القبلي وقياساته مع متوسط الاختبارات البعدية، وإن من المرغوب فيه تضمين مشروعات العيّنة في التقارير النهائية.

وإن – أسلوب الملاحظة – وبياناته في الصفوف؛ يزوّدنا بمعلومات موضوعيّة عما يحدث في برنامج الموهوبين.

وإن – العملية: النشاطات والنتائج: الأهداف والمُخرجات كأقسام في نموذج المربية (ريم) يمكن تقويمها بوساطة استبيانات. وإن بنود الاستبيانات الموضوعية مثل: كشوف وعبارات يضع المسؤول في نهايتها إشارات. مقاييس تقويم ونسب مُتدرّجة كخيارات. أسئلة تتضمّن خياراً من خيارات مُتعددة.

وكلها يتم ببساطة وسهولة في الإجراء والتصحيح. ويمكن مُصاحبتها بأدوات أخرى أقل موضوعية وأكثر استثماراً للوقت؛ وذات نهاياتٌ مفتوحة وأكثر معلومات إثرائية. أما أسلوب المقابلات في التقويم فهو مُفيد في جميع المعلومات حول: المُدخلات، والعمليات، والمُخرجات – النتائج – وإن المقابلات – العفوية غير الرسمية – سهلة الإجراء وقد تعطي معلومات أكثر من المقابلات الرسمية. وإن – المقابلات الارتدادية (للماضي) – تعود لخلفية الشخص أما أسلوب تقويم – مقاييس اليومية – فيعطي سجلاً ثميناً للنشاطات؛ التحضير؛ المشاركين؛ الفعالية؛ المُلاحظة، أفكار التعديلات والتطوير، ومعلومات كاملة؛ وإن استعمال – المؤشرات – مثل: مُعدلات التسرّب وترك المدرسة، كانت مُقترحة لتقويم برامج الموهوبين. وينبغي ارتباط المؤشرات بأهداف برامج مُحدّدة. مثل: الطلبة الموهوبين من المحرومين والإناث. وثمّة دراسات مُتابعة، رغم صعوبتها، تعطي مؤشرات قيّمة حول نجاحات البرنامج.

أما التقويم الذاتـــي – فهو أسلوب إيجابي، وحافز؛ وتغذية راجعة للطلاب كتقويم يعطي بيانات فريدة عن البرنامج. وإن أسلوب – الأداء العملي والعقود – يستعمل تقويماً فردياً مع الطلبة لتوثيق أداء الطالب وإنجازاته وتحصيله الدراسي والعملي.

وهناك الكثير من تقنيات التقويم الكميّة والنوعية – الكيفيّة التـــي يستفيد منها منسقو برامج الموهوبين.

وإن التقويم المُتقن هو أساسي حتماً في استمرارية التحسين والتطوير في برامج الموهوبين.

**الملحق (18-1): التعرف إلى المُمسكن في التمويل والإدارة المناسبة**

---

***الإداريون في المدرسة***

مدير المدرسة العام – الرئيس ____________________

مساعد المدير العام لشؤون المناهج ____________________

المدير الإداري ____________________

مديرو المناهج ____________________

***هيئة البرنامج***

مُنسق أو مدير البرنامج ____________________

المعلمون المشاركون في البرنامج ____________________

المشرفون والناصحون ____________________

أعضاء من هيئة أصحاب القرار ____________________

أعضاء الهيئة المدرسية الإدارية ____________________

***من أعضاء الهيئة المدرسية***

أساتذة الصفوف النظامية العادية ____________________

المتخصّصات بالمكتبة ____________________

المدرسون الاختصاصيون ____________________

المرشدون ____________________

أعضاء آخرون في المجتمع المحلي

رئيس جمعية الآباء والأساتذة ____________________

***آباء الطلبة الموهوبين***

***آباء الطلبة غير المسجلين في البرنامج***

***طلاب مسجلون في البرنامج***

***وكالات التمويل***

---

الدليل المهنـــي (أطباء ومحامون) لتقويم البرامج المتعلقة بالموهوبين – منشورات لجمعية الوطنية للموهوبين، تأليف **C.M. Callahan** و **M.S.Caldwell** جامعة فيرجينيا **1995**.

## الملحق (2-18): نموذج استبيان خاص لأولياء الأمور

### برنامج الباب الدائري الثلاثي المتحرك واستفتاء الآباء: رينـــزولّي

*إرشادات*

مـــن فضـــلك، لا توقع اسمك على هذا الاستبيان؛ لن تكون هناك محاولة للتعرّف إلى الأشخاص الذين يُجيبون، ونطلب إعادة هذا الاستبيان بالظرف المُرافق في خلال يومين اثنين:

ويمكـــنك إعطاء مُساعدة لبرنامج أفضل بإجابتك عن كل سؤال؛ ولأن هناك عدداً محدوداً منخرطاً في البرنامج، فإن رأيَ كل شخص سيكون له وزن ثمين عند تحليل نتائج الاستبيان، ونحن نقدر تعاونك ومساعدتك في تقويم البرنامج، ونحن نقترح أن تقرأ كامل الاستبيان، قبل البدء في الإجابة.

| | | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 1. | هل حضرت الاجتماع الذي شرحنا فيه برنامج الباب الدائري الثلاثي المتحرك الخاص بالمربـــي رينـــزولّي في بداية السنة؟ TAG | ___ | ___ |
| 2. | هل تشعر أن لديك معلومات كافية قدّمت إليك عن نموذج الباب الدائري الثلاثي المتحرك الخاص بالتعرّف إلى الموهوبين عموماً؟ | ___ | ___ |
| 3. | هل أنت على دراية بخطوات تحويل الطالب إلى غرفة المصادر والموارد؟ | ___ | ___ |
| 4. | هل تحوّل ابنُك إلى غرفة المصادر هذه السنة؟ | ___ | ___ |
| 5. | إذا كان جواب السؤال الرابع: نعم؛ هل أنت على دراية بالمشروع أو الموضوع الذي يعمل ابنُك فيه؟ وهو في غرفة المصادر؟ | ___ | ___ |
| 6. | هل أنت على دراية بتحوّل الطالب خارج غرفة المصادر الدراسيّة؟ | ___ | ___ |
| 7. | هل أنت على دراية بالأسلوب المستعمل في البرنامج الثلاثي الدائري والذي يدعى: "تجمّع المنهج"؟ | ___ | ___ |
| 8. | هل دُعيت لزيارة غرفة المصادر؟ | ___ | ___ |
| 9. | هـــل تشعر أنك أعطيت الفرصة الكافية للاتصال بالمدرسة وهل حدّدت موعداً لمناقشة عمل ابنك في البرنامج الثلاثي الدائري؟ | ___ | ___ |
| 10. | هـــل واجـــهَ ابنك أية مُشكلات مع رفاقه وأصدقائه كنتيجة لمشاركته في البرنامج الثلاثي الدائري، إذا كان الجواب نعم: اشرح ذلك | ___ | ___ |
| 11. | هـــل واجـــهَ ابنك أية مُشكلات كنتيجة لتركه الصف العادي للمشاركة في البرنامج الثلاثي الدائري وغرفة المصادر، إذا كان الجواب نعم؛ اشرح ذلك | ___ | ___ |
| 12. | هل عبّر ابنك عن الاهتمام بغياب عمل دراسي – ما – في الصف العادي بسبب مشاركته في البرنامج الثلاثي الدائري أو أداء مشروعات للتعويض عن المفقود الذي لم يُستكمل | ___ | ___ |
| 13. | هل قمت باتصالات مع الأستاذ الخاص بابنك في الصف؛ حول مشاركته في البرنامج الثلاثي الدائري إذا كان الجواب نعم؛ صف ذلك* | ___ | ___ |

هذا الاستبيان مُقتبس من رينـــزولّي، ورايز 1985 أُعيد الطبع بموافقة هذين المؤلفين.

**الملحق (18-3): مقياس تقويمي للموهوبين/الفنون البصرية**

رقم رمزي ________ العمر ________ ذكر/انثى ________ نتيجة الاختبار ________

المقوم ________________ الوظيفة________________ التاريخ________________

| العوامل | المتدني | | الوسط | | العالي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. التعبير الإبداعي – التخيّل التميّز | 1 | 2 | 3 | 3 | 5 | 6 |
| 2. المرونة/الامتنان التكيّف مع وسائل الاتصالات المتعددة | | | | | | |
| 3. الطلاقة اللفظية وغيرها، نوعيات الأفكار المتعددة | | | | | | |
| 4. إرهاف الحساسية، التركيب والإنشاء، تصميم النماذج | | | | | | |
| 5. مهارات التحكّم والسيطرة، الإنشاء والتركيب، الاختراع، الحياكة | | | | | | |
| 6. النمو | | | | | | |
| خانة المجموع | | | | | | |
| الوزن والموازين | 1 | 2 | 3 | 3 | 5 | 6 |
| مجموع الخانات الموزونة | | | | | | |
| مجموع النتيجة | | | | | | |

الملحق (4-18): مثال ونموذج للملاحظة المنظمة

التاريخ ____________ الوقت الصباحي____ الوقت المسائي____ الملاحظ____________

| | ا ب ت | ث ج ح | خ د ز |
|---|---|---|---|
| 1. **موقع الطالب** | | | |
| مقعد أو طالب | 000 | 000 | 000 |
| غرفة دراسة المجموعة | 000 | 000 | 000 |
| مساحة مفتوحة | 000 | 000 | 000 |
| مركز مواد ومصادر | 000 | 000 | 000 |
| شيء آخر – حدّد – | 000 | 000 | 000 |
| 2. **محتويات الدراسة** | | | |
| الاستعدادات | 000 | 000 | 000 |
| مهارات حل الرموز | 000 | 000 | 000 |
| الفهم | 000 | 000 | 000 |
| متعة الامتنان | 000 | 000 | 000 |
| المفردات | 000 | 000 | 000 |
| التهجية | 000 | 000 | 000 |
| القواعد | 000 | 000 | 000 |
| الإنشاء والتعبير | 000 | 000 | 000 |
| التعبير اللفظي | 000 | 000 | 000 |
| استعمال مكتبة المدرسة | 000 | 000 | 000 |
| القراءة السريعة | 000 | 000 | 000 |
| مهارات المعجم (القاموس) | 000 | 000 | 000 |
| شيء آخر (حدّد) | 000 | 000 | 000 |

| | ا ب ت | ث ج ح | خ د ز |
|---|---|---|---|
| 3. **المجموعة الدراسية للطالب** | | | |
| مجموعة الصف ككل ومنهج دراستها | 000 | 000 | 000 |
| مجموعة جزئية ومنهج دراستها | 000 | 000 | 000 |
| دراسة دروس خاصة (واحد لواحد) | 000 | 000 | 000 |
| عمل استقلالي وأنشطة فردية | 000 | 000 | 000 |
| عمل استقلالي وأنشطة جماعية | 000 | 000 | 000 |
| عمل تعاونـي ونشاط جماعي | 000 | 000 | 000 |
| أنماط جماعية متحولة | 000 | 000 | 000 |
| 4. **المواد الدراسية والوسائل السمعية والبصرية والأدوات المُستعملة** | | | |
| 5. **سلوك التلميذ** | | | |
| 6. **الشخص القريب أو المتواصل مع التلميذ** | | | |
| 7. **الدور الدراسي للطالب** | | | |

س. ريم: تقويم برامج الموهوبين، ABC غليسين/برمجة الموهوب والمتفوّق؛ ميديسون/جامعة وايز كونسين/1981/.

**الملحق (5-18): نموذج تقويم لورشات العمل للتدريب الداخلي**

عنوان ورشة العمل: ____________________

ضع دائرة حول الأرقام المناسبة فيما يلي.

1. لقد وجدت هذا البرنامج...

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| ضعيفاً | | متوسطاً من حيث الفائدة | | عالي الفائدة والإثارة |

2. أنا أفكر بأن ما تعلّمته اليوم سيكون

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| لا فائدة منه | | مُفيداً لحدّ – ما – | | مُفيد جداً |

3. أرغب في المزيد من التدريب الداخلي = ورشة عمل – حول هذا الموضوع.

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| لا أرغب إطلاقاً | نعم ولكن ليس الآن | نعم، هذه السنة | اختيار آخر أشرح فيما يلي |

التوضيح: ____________________

____________________

____________________

4. الأشياء التـــي أرغب فيها ضمن هذا التدريب كثيراً هي: ____________________

____________________

____________________

____________________

5. الأشياء التـــي لا أرغب فيها ضمن هذا التدريب هي: ____________________

____________________

____________________

____________________

**الملحق (6-18): استفتاء هيئة المدرسية الإدارية**

استفتاء هيئة المدرسية الإدارية

نقترح قراءة الاستفتاء قبل بدء الإجابة.

وأشر إلى مدى الموافقة، أو عدم الموافقة على كل من البنود التالية بوضع دائرة حول (الحرف الرمز) لواحد من خمسة احتمالات:

م. ق – موافق بشكل قوي

م. ع – موافق عموماً

ل.ق – لا قرار

غ.م – غير موافق عموماً

غ.م.ق – غير موافق بقوة

استعمل /خط التعليق/ لشرح ما تريد حول الإجابة/أجب عن السؤال التاسع إذا كان عندك ابن في المدرسة الثانوية.

| الرقم التسلسلي | البند أو فقرة الاستبيان | موافق بقوة م.ق | موافق عموماً م.ع | لا قرار ل.ق | غير موافق غ.م | غير موافق بقوة غ.م.ق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | المدرسة الثانوية E تقدم برنامجاً تربوياً متوازناً<br>تعليق ______ | | | | | |
| 2. | هذه المدرسة فيها برنامج جيد للطلبة القادرين<br>تعليق ______ | | | | | |
| 3. | معظم الآباء يشعرون بأن مدرسة<br>تعليق ______ | | | | | |
| 4. | برنامج المدرسة E جيد للطلاب الذاهبين إلى الجامعة<br>تعليق ______ | | | | | |
| 5. | طلاب المدرسة E يتلقّون تعليماً جيداً في الرياضيات والعلوم والتاريخ واللغة الإنكليزية<br>تعليق ______ | | | | | |
| 6. | يوجد كثير من التضاريس والزركشة في برنامج المدرسة E<br>تعليق ______ | | | | | |
| 7. | المدرسة E فيها برنامج ذو مناهج إضافية كالرياضة والموسيقا والدراما، والنوادي،...<br>تعليق ______ | | | | | |
| 8. | المدرسة E يجب أن يكون فيها مزيد من الدورات المهنية<br>تعليق ______ | | | | | |
| 9. | معظم أساتذة ابننا في المدرسة E يؤدون عملاً جيداً<br>تعليق ______ | | | | | |

الملحق (18-7): تقويم الطالب: برنامج مركز التعلم

**تقويم الطالب: برنامج مركز التعلم**

لقد شاركت في جلسات في منطقة________________بمركز التعلم خلال الـ 16 أسبوعاً الماضية، ونريد أن نعرف شيئاً عن شعورك حول البرنامج من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة واستكمال الجمل الآتية، ويمكنك مُساعدتنا في تحسين البرنامج.

1. أي الصفوف أحببت أكثر؟________________

2. لماذا؟________________

3. من الصفوف ما لم أحضر إليها، أتمنى أنني أخذت________________
________________

4. لماذا؟________________

5. تمنيت أن تكون الصفوف في مركز التعلم أطول مُدّةً________أو أقصر________ المدة الزمنية نفسها________اختر واحدة.

6. مركز التعلم يحتاج أكثر________________

7. إن الصف الذي تعلمت فيه أو أنجزت أغلب الأشياء فيه كان________________
________________

8. إذا تمكنت من تبديل أشياء ثلاثة في مركز التعلّم؛ سأبدّل:
   آ. ________________
   ب. ________________
   ج. ________________

9. هل قام مركز التعلم بمساعدتك في أشياء تعملها في المدرسة؟________________
   كيف؟________________

11. هل قام مركز التعلم بمساعدتك في أشياء تقوم بها في البيت؟________________

12. كيف؟________________

13. هل ساعدَك مركز التعلم بأي طريقة في تحسين العلاقة مع الآخرين؛ وشعورك نحو الناس؟________________
   إذا كانت الإجابة: نعم________كيف؟________________

المصدر من دليل تعليم الطفل الموهوب وتربيته، ولاية فلوريدا، مديرية التربية (1973) أعيد الطبع؛ بعد الموافقة.

**الملحق (18-8): تقويم التلميذ لنفسه: التقويم الذاتي**

*تقويم التلميذ لنفسه: التقويم الذاتي*

اسم الطالب____________________

فكر بنفسك في الوقت الحاضر، بالمقارنة مع السنة الماضية؛ وكنتيجة لعملك هذه السنة، قيم نفسك في البنود التالية؛ ضع بنهاية البند حرفاً من الحروف التالية حسب المستوى.

حرف a أقل بكثير — حرف d أكثر

حرف b أقل — حرف e أكثر بكثير

حرف c نفس الشيء

1. القدرة على التفكير في الأشياء بنفسك ______
2. معرفة المادة الدراسية ومجالاتها (العلوم، الدراسات الاجتماعية) ______
3. الاهتمام بالمدرسة ______
4. القدرة على رؤية الأشياء مُجتمعة في موقف – رؤية العلاقات ______
5. القدرة على الحصول على المعلومات ______
6. القدرة على العمل بمفردي بشكل مُستقل ______
7. محبة الطلاب الآخرين واحترامهم لي ______
8. القدرة على إصدار حكم على فائدة الحقائق ______
9. القدرة على بناء علاقات طيبة مع أساتذتي ______
10. مُتعة التعلم ______
11. معرفة الحساب، التهجية، والمهارات الأساسية الأخرى ______
12. حب الاستطلاع حول تعلم أشياء جديدة ______
13. القدرة على قبول المسؤولية ______
14. الفرصة لصناعة الأشياء، والتجربة، والاستفادة من الأفكار ______
15. معرفة نقاط قوتي، وضعفي ______
16. الرغبة في أداء عمل كقائد ______
17. هل العام الدراسي والمدرسة كانا مُساعدين لكَ؟ ______

من فضلك أوضح

18. أي جزء من عملك المدرسي خلق لك مشكلة؟ نعم ______ لا ______

من فضلك أوضح

________________________________________

________________________________________

المصدر سيمسون، مارتينسون: البرنامج التربوي للموهوبين (1961) مديرية التربية كاليفورنيا – أعيد الطبع بعد الموافقة.

# مصطلحات الفصل الثامن عشر

| عربي | إنكليزي |
|---|---|
| برامج التسريع التعلمي | Acceleration program |
| مُساءلة/محسوبة/مسؤولة | Accountability |
| النشاطات | Activities |
| خصماً | Adversary |
| البدائل | Alternatives |
| كاملة | anecdotal |
| التواصل والتعبير المُتميّز | Articulation |
| إنتاج فني | Artistic |
| على حساب | At the expense |
| الحضور الجماهيري | Audiences |
| مُتحيّزاً | Biased |
| المزايدات | Bidding |
| إنتاج، بأمانة وإيمان وصدق | Bona-fide product |
| عبء ثقيل | Burdensome |
| دراسة حالات | Case studies |
| رمز | Code |
| مقارنات | Comparisons |
| تنافسية | Competitive |
| مُكونات، أجزاء | Components |
| التصوير المفاهيمي النظري | Conceptualizing |
| بناءة | Constructive |
| قضية خلافية | Controversial issue |
| تصحيح | Correction |
| حل الرّموز | De-coding |
| عرض/إظهار | Demonstrating |
| مُواصفات | Descriptors |
| التصميم | Design |
| التقويم الفارق | Differential-evaluation |
| تناقضات خلل | Discrepancy |
| تصحيح المتناقضات | Discrepancy |
| شُؤم | Dismal |
| فعّالاً | Efficient |
| المُرفق | Enclosed |
| الإثراء | Enrichment |

| | |
|---|---|
| Enrichment triad model | نموذج الإثراء الثلاثي |
| Expand | يتوسعون |
| Expand | التوسّع |
| Experiences | الخبرات |
| Extreme | مُتطرّفة |
| Feedback | تغذية راجعة |
| Feedback | التغذية الراجعة |
| Figure | شكل/عدد |
| Form | شكّلوا/شكل |
| Formative | شكلي |
| Frequent occurrence | الحدوث المتكرر |
| Funded | تموّلت |
| Funding | التمويل |
| Grade skipping | القفز وتجاوز الصفوف |
| Hierarchy | تسلسل هرَمي |
| Improving | تحسين وتطوير |
| In service training | تدريب المعلم في بيئة |
| Indicators | مؤشرات |
| Ingredients | عناصر/مُركّبات |
| Innumerable | الجوانب العديدة |
| Inputs | مُدخلات |
| Inserting | إدخال |
| Installation | التوظيف، والتنصيب |
| Instruments | الأدوات |
| Intervention | التوسط والتدخل بهدف التحسين |
| Intrigued | مُحب للاستطلاع |
| Intrinsic motivation | الحافز الداخلي الباطني |
| Inventories | استبيانات |
| Inventory | استبيان |
| Items | بنود |
| Literary | إنتاج أدبي |
| Logs | مقاييس |
| Logs | سجلات/تسجيل |
| Manual | الدليل |
| Measurement | قياس |
| Minimal | طفيف، محدود |
| Narrative | روائي – قصصي |
| Outcome | ناتج/حاصل |

| | |
|---|---|
| Outcomes | المُخرجات |
| Outputs | الحاصل والناتج |
| Outset | بداية |
| Outsets | مطلع، بداية |
| Outsiders | ملاحظون خارجيون |
| Pilot testing | اختبار كدليل ومرشد |
| Pilot testing | اختبارات تجريبيّة |
| Portfolios | محفظة أوراق ووثائق |
| Post-test | بعد الاختبار |
| Post-testing | اختبار بعدي |
| Post-tests | ما بعد الاختبارات |
| Pre-planning | التخطيط المُسبق |
| Pre-test | قبل الاختبار |
| Pre-testing | اختبار قبلي |
| Pre-tests | ما قبل الاختبارات |
| Primarily | رئيسي |
| Principal of school | مدير المدرسة |
| Process | العمليات – النشاطات |
| Processes | العمليات |
| Product | الناتج، الحاصل |
| Program evaluation | تقويم البرنامج |
| Program planning | تخطيط البرامج |
| Qualitative | نوعي |
| Quantitative | كمي |
| Questionnaires | استبيانات |
| Quizzes | الامتحانات القصيرة السريعة |
| Random | عشوائية |
| Rating | تقويم |
| Rating forms | كشوف تقويم |
| Rating scales | مقاييس درجات التقييم المعيارية |
| Reinforcing | تدعيم |
| Reluctance | إحجام وتردّد |
| Remedial | العلاجي |
| Resources | المصادر والموارد |
| Re-testing | تكرار الاختبار |
| Retrospectives | تنسحب على الأمور السابقة |
| Samples | عيّنات/نماذج |
| Scale | مقياس معياري |

| | |
|---|---|
| Signal | تُشير/إشارة |
| Sociograms | جداول تعبير عن مشاعر بين الأفراد |
| Sophistication | الأهمية القصوى النوعيّة |
| Stakeholder | المراهنون (يدفعون المال للرابحين) |
| Standard | المقياس |
| Statistical | إحصائية |
| Summative | موجزاً |
| Summative | إجمالية/موجزة |
| Symbol | رمز |
| Tests | اختبارات |
| The Targeted group | المجموعات المستهدفة |
| Threading | تهديداً |
| Top-out | تكرار الحُدوث |
| Training | تدريب |
| Unreliable | ضعيفة المصداقية |

Abelman, R. (1986). Televison and the exceptional child. *G/C/T, 9*(4), 26–28.

Abelman, R. (1987). Parental mediation of television viewing. *Roeper Review, 9*, 217–220, 246.

Abelman, R. (1991). Parental communication style and its influence on exceptional children's television viewing. *Roeper Review, 14*, 23–27.

Abelman, R. (1992a). *Some children under some conditions: TV and the high potential kid.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Abelman, R. (1992b). Television and gifted children: What the research says. *Roeper Review, 15*, 80–84.

Abelman, R., & Rogers, A. (1987, July). From "plug-in drug" to "magic window": The role of television in gifted education. Paper presented at the Seventh Annual World Conference on Gifted Education, Salt Lake City, UT.

Abraham, W. (1976). The early years: Prologue to tomorrow. *Exceptional Child, 42*, 330–335.

Ackerman, N. J. (1980). The family with adolescents. In E. A. Carter & M. McGildrich (Eds.), *The family life cycle: A framework for family therapy.* New York: Gardner.

Adams, A. A. (1989). Prospective minority scientists. *Gifted Child Today, 12*(4), 40.

Adams, M. (1981, December). *Attribution theory and gifted females.* Paper presented at the meeting of the CEC-TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child, Orlando, FL.

Adderholdt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Minneapolis, MN: Free Spirit.

Adderholdt-Elliott, M. (1989). Perfectionism and underachievement. *Gifted Child Today, 12*(1), 19–21.

Addison, L. (1981, December). Attribution theory and gifted females. Paper presented at the meeting of the CEC-TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child, Orlando, FL.

Adler, T. (1991, September). Support and challenge: Both key for smart kids. *Science Monitor*, 10.

Alamprese, J. A., & Erlanger (1988). *No gift wasted: Effective strategies for educating highly able, disadvantaged students in mathematics and science. Vol. I: Findings.* Washington: COSMOS Corporation.

Albert, R. S. (1980). Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. *Gifted Child Quarterly, 24*, 87–95.

Allen, M. S. (1962). *Morphological creativity.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Allen, R. R., Kauffeld, F. J., & O'Brien, W. R. A. (1968). *Semiprogrammed introduction to verbal argument*, Parts 1–4. Madison, WI: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.

Allen, R. R., & Rott, R. K. (1969). *The nature of critical thinking* (Theoretical Paper No. 20). Madison, WI: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.

Almquist, E. M., & Angrist, S. (1971). Role model influences in college women's career aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly, 17*, 263–279.

Alvino, J. (1990, February). Building better thinkers. *Learning, 90*, 40–41.

Amabile, T. (1986). The personality of creativity. *Creative Living, 15*(3), 12–16.

American Association of University Women. (1992). *How schools shortchange girls.* Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.

Anastopoulos, A. D., & Barkley, R. A. (1991). Biological factors in attention deficit-hyperactivity disorder. *CH.A.D.D.ER, 5*(1), 15–16, 27–28.

Anderson, R. S. (1975). *Education in Japan: A century of modern development.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Andreani, O. D., & Pagnin, A. (1993). Nurturing the moral development of the child. In K.A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 539–553). New York: Pergamon.

Archambault, F. X., & Hallmark, B. W. (1992, April). Regular classroom practices: Results of a national survey. In J. S. Renzulli (Chair), *Regular classroom practices with gifted students: Findings from the National Research Center on the Gifted and Talented.* Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. (1993).

Regular classroom practices with gifted students: Findings from the classroom practices survey. *Journal for the Education of the Gifted, 16*, 103–119.

Armstrong, J. M. (1980). *Achievement and participation of women in mathematics: An overview*. Denver, CO: Education Commission of the States. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 184878).

Arnold, K., & Denny, T. (1985, April). *The lives of academic achievers: The career aspirations of male and female valedictorians and salutatorians*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., & Snapp, M. (1975). Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking. *Psychology Today, 8*(9), 43–50.

Arthur, G. (1950). *The Arthur adaptation of the Leiter International Performance Scale*. Chicago, IL: Stoelting.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1988). *Dimensions of thinking*. Reston, VA: Author.

Association for the Gifted Evaluation Committee. (1979). *Sample instruments for the evaluation of programs for the gifted and talented*. Storrs, CT: University of Connecticut.

Assouline, S. G., & Lupkowski-Shoplik, A. E. (1997). Talent search: A model for the discovery and development of academic talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 170–179). Boston: Allyn & Bacon.

Atkinson, J. W. (1958). Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study. New York: Van Nostrand.

Atkinson, J. W. (1974). The mainsprings of achievement-oriented activity. In G. A. Davis & T. F. Warren (Eds.), *Psychology of education: New looks* (pp. 220–226). Lexington, MA: D. C. Heath.

Augustine, D. K., Gruber, K. D., Hanson, L. R. (1990). Cooperation works! *Educational Leadership, 47*(4), 4–6.

Austin, A. B., & Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly, 25*, 129–133.

Bagley, M. T., & Hess, K. K. (1984). *200 ways of using imagery in the classroom*. New York: Trillium.

Baldwin, A. Y. (1985). *Baldwin identification matrix 2*. New York: Trillium.

Baldwin, A. Y. (1987a). I'm black, but look at me, I am also gifted. *Gifted Child Quarterly, 31*, 180–185.

Baldwin, A. Y. (1987b). Undiscovered diamonds: The minority gifted child. *Journal for the Education of the Gifted, 10*, 271–285.

Baldwin, A. Y. (1991). Gifted black adolescents: Beyond racism to pride. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 231–239). New York: Teachers College Press.

Baldwin, A. Y. (1993). Teachers of the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 621–629). New York: Pergamon.

Baldwin, B. A. (1988). *Beyond the cornucopia kids: How to raise healthy achieving children*. Wilmington, NC: Directions Dynamics.

Ballering, L. D., & Koch, A. (1984). Family relations when a child is gifted. *Gifted Child Quarterly, 28*, 140–143.

Banbury, M. M., & Wellington, B. (1989). Designing and using peer nomination forms. *Gifted Child Quarterly, 33*, 161–164.

Bandura, A. (1986). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Banks, J. A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Educational Horizons, 69*(3), 135–140.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3–49). Washington, DC: American Educational Research Association.

Banks, W. (1979). *Teaching strategies for ethnic studies* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Baratz, J. C. (1974). Teaching reading in an urban negro school system. In G. A. Davis & T. F. Warren (Eds.), *Psychology of education: New looks* (pp. 399–407). Lexington, MA: Heath.

Barbie's remarks don't quite add up. (1992, October 21). *New York Times*, p. 142.

Bardwick, J. M. (1971). *Psychology of women*. New York: Harper & Row.

Barell, J. (1984). Reflective thinking and education for the gifted. *Roeper Review, 6*, 194–196.

Barell, J. (1991a). Creating our own pathways: Teaching students to think and become self-directed. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 256–272). Boston: Allyn & Bacon.

Barell, J. (1991b). *Teaching for thoughtfulness*. White Plains, NY: Longman.

Barkan, J. H., & Bernal, E. M. (1991). Gifted education for bilingual and limited English proficient students. *Gifted Child Quarterly, 35*, 144–147.

Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt.

Barron, F. (1988). Putting creativity to work. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 76–98). New York: Cambridge University Press.

Baum, S. (1984). Meeting the needs of learning disabled gifted students. *Roeper Review, 7*, 16–19.

Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly, 32*, 226–230.

Baum, S. (1990). *Gifted but learning disabled: A puzzling paradox*. Reston, VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Digest E479)

Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly, 32*, 321–326.

Bauman, M. K., & Kropf, C. A. (1979). Psychological tests used with blind and visually handicapped persons. *School Psychology Digest, 8*, 257–270.

Baytops, J. L. (1994). At-risk African-American gifted learners: Enhancing their education. *Research in Social Policy, 3*, 1–32.

Becker, D., & Forsyth, R. (1990, April). *Gender differences in grades 3 through 12: A longitudinal analysis.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Beggs, D. L., Mouw, J. T., & Barton, J. A. (1989). Evaluating gifted programs: Documenting individual and programmatic outcomes. *Roeper Review, 12*, 73–76.

Begley, S. (1995, March 27). Gray matters. *Newsweek*, pp. 48, 50–54.

Belton, B. (1996, March 27). More workers owe employment to women. *USA Today*, p. B6.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155–162.

Benbow, C. P. (1986). SMPY's model for teaching mathematically precocious students. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 2–25). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Benbow, C. P. (1992a). Academic achievement in mathematics and science between ages 13 and 23: Are there differences among students in the top one percent of mathematical ability? *Journal of Educational Psychology, 84*, 51–61.

Benbow, C. P. (1992b). Mathematical talent: Its origins and consequences. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 95–123). Unionville, NY: Trillium Press.

Benbow, C. P., & Arjmand, O. (1990). Predictors of high academic achievement in mathematics and science by mathematically talented students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 82*, 430–441.

Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1994). Individual differences amongst the mathematically gifted: Their educational and vocational implications. In N. Colangelo, S. Assouline, & D. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 83–100). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.

Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Intellectually talented children: How can we best meet their needs? In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 155–169). Boston: Allyn & Bacon.

Benbow, C. P., & Minor, L. L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: Implications for identification of the gifted. *Gifted Child Quarterly, 34*, 21–26.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1980). Sex defferences in mathematical ability: Fact or artifact? *Science, 210*, 1262–1264.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1981). Mathematical ability: Is sex a factor? *Science, 212*, 118–121.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1982). Consequences in high school and college of sex differences in mathematical reasoning ability: A longitudinal perspective. *American Educational Research Journal, 19*, 598–622.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1983). Sex defferences in mathematical reasoning ability: More facts. *Science, 222*, 1029–1031.

Bernal, E. M. (1978, February). *Alternative avenues of assessment of culturally different gifted*. Speech presented to the Department of Educational Psychology, University of Georgia.

Bernal, E. M. (1979). The education of the culturally different gifted. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted*

*and the talented* (pp. 395–400). Chicago: National Society for the Study of Education.

Bernard, J. (1972). *The future of marriage*. New York: Bantam.

Bestor, A. E. (1953). *Educational wastelands*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Betts, G. T. (1985). *Autonomous learner model: For the gifted and talented*. Greeley, CO: Autonomous Learning Publications and Specialists.

Betts, G. T. (1991). The autonomous learner for the gifted and talented. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 142–153). Boston: Allyn & Bacon.

Betts, G. T., & Knapp, J. (1981). Autonomous learning and the gifted: A secondary model. In A. Arnold (Ed.), *Secondary programs for the gifted*. Ventura, CA: Office of the Ventura Superintendent of Schools.

Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 32*, 248–253.

Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn & Bacon.

Beyer, B. K. (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston: Allyn & Bacon.

Bickel, J., & Povar, G. J. (1995). Women: Women as health professionals. In W. T. Reich (Ed.), *Encyclopedia of bioethics* (rev. ed., pp. 2585–2591). New York: Simon & Schuster.

Binet, A., & Simon, T. (1905a). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique, 11*, 191–244.

Binet, A., & Simon, T. (1905b). Sur la necessité d'établir un diagnostic scientific des états inférieurs de l'intelligence. *L'Année Psychologique, 11*, 163–90.

Birch, J. W. (1954). Early school admission for mentally advanced children. *Exceptional Children, 21*(3), 84–87.

Bireley, M. (1991). The paradoxical needs of the disabled gifted. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 163–175). New York: Teachers College Press.

Bireley, M., & Genshaft, J. (1991). Adolescence and giftedness: A look at the issues. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 1–17). New York: Teachers College Press.

Birnbaum, J. A. (1975). Life patterns and self-esteem in gifted family-oriented and career-committed women. In M. T. Mednick, S. S. Tangri, & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement: Social and motivational analyses*. New York: Halsted Press.

Black, H., & Black, S. (1984). *Building thinking skills, book 1—verbal*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Black, H., & Black, S. (1985). *Building thinking skills, book 3—verbal*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Black, H., & Black, S. (1987). *Lesson plans and teacher's manual: Building thinking skills, book 2*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Black, H., & Black, S. (1988). *Lesson plans and teacher's manual: Building thinking skills, book 3—verbal*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Blanton, M. (1982, September/October). Blooms' taxonomy revisited. *G/C/T*, 22.

Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.

Bloom, B. S. (Ed.). (1974). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay.

Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.

Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.

Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational leadership, 39*, 86–94.

Boodoo, G. M., Bradley, C. L., Frontera, R. L., Pitts, J. R., & Wright, L. B. (1989). A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children. *Gifted Child Quarterly, 33*, 110–114.

Boring, E. G. (1950). *History of psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Brandon, P. R., Newton, B. J., & Hammond, O. W. (1987). Children's mathematics achievement in Hawaii: Sex differences favoring girls. *American Educational Research Journal, 24*, 437–461.

Breggin, P. R. (1991). *Toxic psychiatry*. New York: St. Martin's Press.

Bridgemen, B., & Burbach, H. (1976). Effects of black and white peer models on academic expectations and actual performance of fifth-grade students. *Journal of Experimental Education, 45*, 9–12.

Brody, L. E. (1989, November). *Characteristics of extremely mathematically talented females.* Paper presented at the meeting of the National Association for Gifted Children, Cincinnati, OH.

Brody, L. E., Assouline, S. G., & Stanley, J. C. (1990). Five years of early entrants: Predicting successful achievement in college. *Gifted Child Quarterly, 34,* 138–142.

Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly, 31,* 105–110.

Brody, L. E., & Fox, L. H. (1980). An accelerative intervention program for mathematically gifted girls. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Women and the mathematical mystique.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Brody, L. E., & Stanley, J. C. (1991). Young college students: Assessing factors that contribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 102–132). New York: Teachers College Press.

Bromfield, R. (1994). Fast talkers: Verbally precocious youth present challenges for parents and teachers. *Gifted Child Today, 17*(6), 32–33.

Brophy, J. E. (1982, April). *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations.* Presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.

Brown, B. B., & Steinberg, L. (1990). Academic achievement and social acceptance: Skirting the "brain-nerd" connection. *Education Digest, 55*(7), 55–60.

Brown, S. W. (1984). The use of WISC-R subtest scatter in the identification of intellectually gifted handicapped children: An inappropriate task? *Roeper Review, 7*(1), 1–3.

Bruch, C. B., & Curry, J. A. (1978). Personal Learnings: A current synthesis on the culturally different gifted. *Gifted Child Quarterly, 22,* 313–321.

Brush, S. G. (1991). Women in science and engineering. *American Scientist, 79,* 406.

Bryant, M. S. (1989). Challenging gifted learners through children's literature. *Gifted Child Today, 12*(4), 45–48.

Budmen, K. O. (1967). What do you think, Teacher? Critical Thinking, a partnership in learning. *Peabody Journal of Education, 45,* 2–5.

Buffery, A. W. H., & Gray, J. A. (1972). Sex differences in the development of spatial and linguistic skills. In C. Ounsted & D. C. Taylor (Eds.), *General differences: Their ontogeny and significance.* Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Bull, K. S., & Davis, G. A. (1980). Evaluating creative potential using the statement of past creative activities. *Journal of Creative Behavior, 14,* 249–257.

Burk, E. A. (1980). *Relationship of temperamental traits to achievement and adjustment in gifted children.* Ann Arbor, MI: University Microfilms International.

Burks, B. S., Jensen, D. W., & Terman, L. M. (1930). *Genetic studies of genious: Vol. 3. The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Burns, J. M., Mathews, F. N., & Mason, A. (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted children. *Gifted Child Quarterly, 34,* 102–107.

Butler, O. (1988). *Kindred.* Boston: Beacon.

Callahan, C. M. (1986). Asking the right questions: The central issue in evaluating programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 30,* 38–42.

Callahan, C. M. (1991). An update on gifted females. *Journal for the Education of the Gifted, 14,* 284–311.

Callahan, C. M. (1993). Evaluation programs and procedures for gifted education: International problems and solutions. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 605–618). New York: Pergamon.

Callahan, C. M., & Caldwell, M. (1995). *A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted.* Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Callahan, C. M., Cornell, D. G., & Loyd, B. (1990). Perceived competence and parent-adolescent communication in high ability adolescent females. *Journal for the Education of the Gifted, 13,* 256–269.

Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review, 17,* 99–105.

Carelli, A. O. (1981). Creative dramatics for the gifted: A multi-disciplinary approach. *Roeper Review, 5*(2), 29–31.

Carlsmith, L. (1964). Effect of early father absence on scholastic aptitude. *Harvard Educational Review, 34,* 3–21.

Carnegie Council on Adolescent Development. (1995). *Great transitions: Preparing adolescents for a new century*. New York: Carnegie Corporation of New York.

Carnine, D. (1989). Teaching complex content to learning disabled students: The role of technology. *Exceptional Children, 55*(6), 524–533.

Casserly, P. L. (1979). Helping able young women take math and science seriously in school. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Cassidy, J., & Hossler, A. (1992). State and federal definitions of the gifted: An update. *Gifted Child Today, 15*(1), 46–53.

Cassidy, J., & Johnson, N. (1986). Federal and state definitions of giftedness: Then and now. *Gifted Child Today, 9*(6), 15–21.

Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components: A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology, 27*, 703.

Center for the American Woman and Politics, Eagleton Institute of Politics. (1995). *Members of congress-selected characterics* (CD-ROM). Abstract from Goverment Databases, Statistical Abstracts, Item 444.

Chamrad, D. L., Robinson, N. M., & Janos, P. M. (1995). Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities, *Gifted Child Quarterly, 39*, 135–145.

Chapman, J. W., & McAlpine, D. (1988). Students' perceptions of ability. *Gifted Child Quarterly, 32*, 222–225.

Chapman, S. M. (1991). Introducing young children to real problems of today and tomorrow. *Gifted Child Today, 14*(2), 14–18.

Chisholm, S. (1978, November/December). Address at the National Forum on the Culturally Disadvantaged Gifted Youth. *G/C/T*, 2–4, 40–41.

Chitwood, D. G. (1986). Guiding parents seeking testing. *Roeper Review, 8*, 177–179.

Clark, B. (1983). *Growing up gifted* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Clark, M. L. (1991). Social identity, peer relations, and academic competence of African-American adolescents. *Education and Urban Society, 24*(1), 41–52.

Clasen, D. R. (1982). *Meeting the rage to know: College for kids, an innovative enrichment program for gifted elementary children*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin, Department of Educational Psychology, Madison.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1989). Using telecommunications to meet the staff development and networking needs of educators of the gifted in small or rural school districts. *Roeper Review, 11*, 202–205.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1992). The acceptance-rejection model (ARM): Adolescent responses to the gift vs. group conflict. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 353–356). Unionville, NY: Trillium Press.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International, 10*(2), 67–76.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1997). Mentoring: A time-honored option for education of the gifted and talented. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 218–229). Boston: Allyn & Bacon.

Clasen, D. R., & Hansen, M. (1987). Double mentoring: A process for facilitating mentorships for gifted students. *Roeper Review, 10*, 107–110.

Clasen, R. E., & Robinson, B. (Eds.). (1979). *Simple gifts*. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.

Cohen, R., Duncan, M., & Cohen, S. L. (1994). Classroom peer relationships of children participating in a pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly, 38*, 33–37.

Cohn, S. J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. In A. H. Kramer (Ed.), *Gifted children: Challenging their potential*. Unionville, NY: Trillium Press.

Cohn, S. J. (1991). Talent searches. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 166–177). Boston: Allyn & Bacon.

Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 273–284). Boston: Allyn & Bacon.

Colangelo, N. (1997). Counseling gifted students: Issues and practices. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 353–365). Boston: Allyn & Bacon.

Colangelo, N., Assouline, S. G., Cole, V., Cutrona, C.,

& Maxey, J. E. (1996). Exceptional academic performance: Perfect scores on the PLAN. *Gifted Child Quarterly, 40,* 102–109.

Colangelo, N., & Brower, P. (1987a). Gifted youngsters and their siblings: Long-term impact of labeling on their academic and social self-concepts. *Roeper Review, 10,* 101–103.

Colangelo, N., & Brower, P. (1987b). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly, 31,* 75–78.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (1997). Introduction and overview. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 3–9). Boston: Allyn & Bacon.

Colangelo, N., & Kelly, K. R. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 27, 107–110.

Cole, J. R., & Zuckerman, H. (1987, June). Motherhood and science do mix. *Psychology Today, 57.*

Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S., & Russell, D. (1994). Parental social support as a predictor of college grades. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 299–303). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.

Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society.* New York: The Free Press.

Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted, 15,* 239–265.

Comer, J. P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American, 259*(5), 42–48.

Connor, E. W. (1991). Gifted all the time. *Gifted Child Today, 14*(5), 14–17.

Cook, T. D. (1986). Using evaluation and research theory to improve programs in applied settings: An interview with Thomas D. Cook by Thomas M. Buescher. *Journal for the Education of the Gifted,* 9, 169–179.

Cooley, M. R., Cornell, D. G., & Lee, C. (1991). Peer acceptance and self-concept of black students in a summer gifted program. *Journal for the Education of the Gifted, 14,* 166–177.

Coren, S., & Halpern, D. (1991). Left-handedness: A marker for decreased survival fitness? *Psychological Bulletin, 109,* 90–106.

Cornelius, G. M., & Yawkey, T. D. (1985). Imaginativeness in preschoolers and single parent families. *Journal of Creative Behavior, 19,* 56–66.

Cornell, D. G. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry, 53*(2), 322–355.

Cornell, D. G. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly, 34,* 155–160.

Cornell, D. G., Callahan, C. M., & Lloyd, B. H. (1991a). Personality growth of female early college entrants: A controlled, prospective study. *Gifted Child Quarterly, 35,* 135–143.

Cornell, D. G., Callahan, C. M., & Lloyd, B. H. (1991b). Socioemotional adjustment of adolescent girls enrolled in a residential acceleration program. *Gifted Child Quarterly, 35,* 58–66.

Cornell, D. G., & Grossberg, I. N. (1986). Siblings of children in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted,* 9, 253–264.

Cornell, D. G., & Grossberg, I. N. (1989). Parent use of the term "gifted": Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted, 12,* 218–230.

Costa, A. L. (1986). Teaching for, of, and about thinking. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking.* Washington, DC: National Assessment of Educational Progress.

Costa, A. L., & Lowery, L. E. (1989). *Techniques for teaching thinking.* Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Covington, M. V., & Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning.* New York: Holt.

Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology, 71,* 688–700.

Cox, C. M. (1926). *Genetic studies of genius: Vol. 2. The early mental traits of three hundred geniuses.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Cox, J. (1986). The Richardson Study: Results and recommendations. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *The Richardson Study: A catalyst for policy change in gifted education.* Evanston, IL: Northwestern University.

Cox, J., & Daniel, N. (1983, September/October) The role of the mentor. *G/C/T,* 54–61.

Cox, J., & Daniel, N. (1988). The Richardson study concludes. *Gifted Child Today, 11*(1), 45–47.

Cox, J., & Daniel, N. (1991). The International Bac-

calaureate. In R. E. Clasen (Ed.), *Educating able learners* (pp. 157–166). Madison, WI: Madison Education Extension Programs, University of Wisconsin-Madison.

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. A. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin, TX: University of Texas Press.

Crabbe, A. B. (1982). Creating a brighter future: An update on the future problem solving program. *Journal for the Education of the Gifted, 5*, 2–9.

Crabbe, A. B. (1991). Preparing today's students to solve tomorrow's problems. *Gifted Child Today, 14*(2), 2–5.

Cramer, J., & Oshima, T. C. (1992). Do gifted females attribute their math performance differently than other students? *Journal for the Education of the Gifted, 16*, 18–35.

Cramer, R. H. (1991). The education of gifted children in the United States: A Delphi study. *Gifted Child Quarterly, 35*, 84–91.

Crammond, B. (1994) Attention-deficit hyperactivity disorder and creativity—what is the connection? *Journal of Creative Behavior, 28*, 193–210.

Crawford, R. P. (1978). The techniques of creative thinking. In G. A. Davis & J. A. Scott (Eds.), *Training creative thinking* (pp. 52–57). Melbourne, FL: Krieger.

Creel, C. S., & Karnes, F. A. (1988). Parental expectancies and young gifted children. *Roeper Review, 11*, 48–50.

Cresci, M. M. (1989). *Creative dramatics for children*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Cross, T. (1994). Determining the needs of gifted children. *Gifted Child Today, 17*(1), 10–11.

Cross, T. (1996). Psychological autopsy provides insight into gifted adolescent suicide. *Gifted Child Today, 19*(3), 22–23, 50.

Cross, T. L., Hernandez, N. R., & Coleman, L. (1991). Governor's schools: An idea whose time has come. *Gifted Child Today, 14*(3), 29–30.

Dabney, M. (1983, July). *Perspectives and directive in assessment of the black child*. Paper presented at the meeting of the Council for Exceptional Children, Atlanta, GA.

Dabrowski, K. (1967). *Personality shaping through positive disintegration*. Boston: Little, Brown.

Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not all an illness*. London: Gryf.

Dacey, J. S. (1989). *Fundamentals of creative thinking*. Lexington, MA: Lexington Books.

Daniels, P. R. (1983). *Teaching the gifted/learning disabled child*. Rockville, MD: Aspen.

Daniels-McGhee, S., & Davis, G. A. (1994). The imagery-creativity connection. *Journal of Creative Behavior, 28*, 151–176.

Dauber, S. L. (1988). International mathematical olympiad. *Gifted Child Today, 11*(5), 8–11.

Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly, 34*, 10–15.

Davidson, J. E. (1986). The role of insight in giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201–222). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly, 28*, 58–64.

Davidson, K. (1986). The case against formal identification. *Gifted Child Today, 9*(6), 7–11.

Davis, B. G., Trimble, C. S., & Vincent, D. R. (1980). Does age of entrance affect school achievement? *The Elementary School Journal, 80*(3), 133–143.

Davis, G. A. (1975). In frumious pursuit of the creative person. *Journal of Creative Behavior, 9*, 75–87.

Davis, G. A. (1981a). Personal creative thinking techniques. *Gifted Child Quarterly, 25*, 99–101.

Davis, G. A. (1981b). Review of the Revolving Door Identification Model. *Gifted Child Quarterly, 25*, 185–186.

Davis, G. A. (1987). How to get a hippo out of the bathtub: What to teach when you teach creativity. *Gifted Child Today, 10*(1), 7–19.

Davis, G. A. (1989a). Gary Davis speaks to teachers: Objectives and activities for teaching creative thinking. *Gifted Child Quarterly, 33*, 81–84.

Davis, G. A. (1989b). Testing for creative potential. *Contemporary Educational Psychology, 14*, 157–174.

Davis, G. A. (1991). Teaching creative thinking. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 236–244). Boston: Allyn & Bacon.

Davis, G. A. (1992). *Creativity is forever* (3rd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Davis, G. A. (1993). Identifying the creatively gifted. In J. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *A guidebook for serving the gifted and talented*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Davis, G. A. (1995, May). Identifying creative students: Beyond tests and inventories. Paper pre-

sented at the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, Univeristy of Iowa, Iowa City.

Davis, G. A. (1996a). *Teaching values: An idea book for teachers (and parents).* Cross Plains, WI: Westwood.

Davis, G. A. (1996b). *Values are forever: Becoming more caring and responsible.* Cross Plains, WI: Westwood.

Davis, G. A. (1997). Identifying creative students and measuring creativity. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 269–281). Boston: Allyn & Bacon.

Davis, G. A. (in press). Education of gifted students. In H. J. Walberg & G. D. Heartel (Eds.), *Psychology and education.* Berkeley, CA: McCutchan.

Davis, G. A., & DiPego, G. (1973). *Imagination express: Saturday subway ride.* Buffalo, NY: DOK.

Davis, G. A., Helfert, C. J., & Shapiro, G. R. (1992). Let's be an ice cream machine! Creative Dramatics. In S. J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 384–392). Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Davis, G. A., Peterson, J. M., & Farley, F. H. (1974). Attitudes, motivation, sensation seeking, and belief in ESP as predictors of real creative behavior. *Journal of Creative Behavior, 8,* 31–39.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1980). *GIFFI II: Group inventory for finding interests.* Watertown, WI: Educational Assessment Service.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1982). Group inventory for finding interests (GIFFI) I and II: Instruments for identifying creative potential in junior and senior high school. *Journal of Creative Behavior, 16,* 50–57.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1985). *Education of the gifted and talented.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Davis, S. J., & Johns, J. (1989). Students as authors: Helping gifted students get published. *Gifted Child Today, 12*(6), 20–22.

Deaux, K. (1976). Ahhh, she was just lucky. *Psychology Today, 10,* 70.

de Bono, E. (1973). *CoRT Thinking.* Elmsford, NY: Pergamon.

de Bono, E. (1983). The direct teaching of thinking as a skill. *Phi Delta Kappan,* 64, 703–708.

de Bono, E. (1985, September). Partnerships of the mind: Teaching society to think. *ProEducation,* 56–58.

Delcourt, M. A. B., Lloyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

DeLeon, P. H. (1989, February). *Why we must attend to minority gifted: A national perspective.* Paper presented at the Johnson Foundation Wingspread Conference, Racine, WI.

Delisle, J. R. (1987). *Gifted kids speak out.* Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth.* New York: Longman.

Delisle, J. R. (1997). Gifted adolescents: Five steps toward understanding and acceptance. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 475–482). Boston: Allyn & Bacon.

DeMille, R. (1973). *Put your mother on the ceiling.* New York: Viking/Compass.

DeMott, B. (1981). Mind-expanding teachers. *Psychology Today, 4,* 110–119.

Department of Educational Research and Program Development. (1979). *ESEA Title VII bilingual/bicultural educational program, 1978–1979.* Milwaukee, WI: Milwaukee Public Schools.

Dickens, M. N. (1990). *Parental influences on the mathematics self-concept of high achieving adolescent girls.* Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville.

Dickens, M. N., & Cornell, D. G. (1993). Parent influences on the mathematics self-concept of high ability adolescent girls. *Journal for the Education of the Gifted, 17,* 53–73.

Dobrzynski, J. H. (1995a, September 12). Women less optimistic about work, poll says. *New York Times,* p. D5.

Dobrzynski, J. H. (1995b, October 29). How to succeed? Go to Wellesley: Its graduates scoff at glass ceilings. *New York Times,* pp. C1, C9.

Dressel, P. L., & Mayhew, L. B. (1954). *General education: Explorations in evaluation.* Washington, DC: American Council on Education.

Drews, E., & Teahan, J. (1957). Parental attitudes and academic achievement. *Journal of Clinical Psychology, 13,* 328–332.

Dunn, M. M. (1995, March 3). The performance of women's colleges. *Chronicle of Higher Education,* p. 3.

Dunn, R., Bruno, A., & Gardiner, B. (1984). Put a CAP

on your gifted program. *Gifted Child Quarterly, 28*, 70–72.

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston.

Dunn, R., & Dunn, K. (1987). Dispelling outmoded beliefs about student learning. *Educational Leadership, 44*(6), 55–62.

Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1981). *Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.

Dunn, R., & Griggs, S. A. (1985, November/December). Teaching and counseling gifted students with their learning styles preferences: Two case studies. *G/C/T*, 40–43.

Dunn, R., & Griggs, S. A. (1988). *Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools*. Reston, VA: National Association of Secondary Principals.

Duran, B., & Weffer, R. (1992). Immigrants' aspirations, high school process, and academic outcomes. *American Educational Research Journal, 29*, 165–168.

Durden-Smith, J., & DeSimone, D. (1982, November). Is there a superior sex? *Readers Digest*, 263–270.

Dweck, C. S., & Bush, E. S. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology, 12*, 147–156.

Eash, M. (1972). *Issues in evaluation and accountability in special programs for gifted and talented children*. Chicago: University of Illinois-Chicago Circle.

Eberle, B. (1974). *Classroom cues: A flip book for cultivating multiple talent*. Buffalo, NY: DOK.

Eberle, B. (1995). *Scamper*. Waco, TX: Prufrock.

Eberle, B., & Hall, R. (1975). *Affective education guidebook: Classroom activities in the realm of feelings*. Buffalo, NY: DOK.

Eberle, B., & Hall, R. (1979). Affective *direction: Planning and teaching for thinking and feeling*. Buffalo, NY: DOK.

Eberle, B., & Stanish, B. (1985). *CPS for kids*. Carthage, IL: Good Apple.

Educational Testing Service (1989a). *1989 profile of SAT and achievement test takers*. Princeton, NJ: Author.

Educational Testing Service (1989b). *What Americans study*. Princeton, NJ: Author.

Eisenberg, D., & Epstein, E. (1981, December). The *discovery and development of giftedness in handicapped children*. Paper presented at the meeting of the CEC-TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child, Orlando, FL.

Eisenberg, D., & Epstein, E. (1982). *The special gifted student*. New York: Special Education Training and Resource Center.

Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Ellingson, M., Haeger, W., & Feldhusen, J. F. (1986, March/April). The Purdue mentor program. *G/C/T*, 2–53.

Ellis, A., & Harper, R. A. (1975). *A new guide to rational living*. New York: Institute for Rational Living.

Emerick, L. J. (1989, November). *The gifted underachiever: Classroom strategies for reversing the pattern*. Paper presented at the meeting of the National Association for Gifted Children Conference, Cincinnati, OH.

Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perception of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly, 36*, 140–146.

Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking: A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability. *Harvard Educational Review, 32*, 83.

Ennis, R. H. (1964). *Critical thinking readiness in grades 1–12: Phase I. Deductive reasoning in adolescence*. Ithaca, NY: Cornell University, School of Education.

Enrico, D. (1995, October 23). Computer use declines as girls age. *USA Today*, p. A1.

Epstein, J. (1981). *Portraits of great teachers*. New York: Basic Books.

Erickson, D. P., & Ellett, F. S. (1990). Taking student responsibility seriously. *Educational Researcher, 19*(9), 3–9.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers by Erik H. Erikson*. New York: International Universities Press.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Ernest, J. (1976). Mathematics and sex. *American Mathematical Monthly, 83*, 595–614.

Ewing, N. J., & Yong, F. L. (1992). A comparative study of the learning style preferences among gifted African-American, Mexican-American, and American-born Chinese middle grade students. *Roeper Review, 14*, 120–123.

Exum, H. (1983). Key issues in family counseling with gifted and talented black students. *Roeper Review, 5*(3), 28–31.

Eysenck, H. J. (1967). *The biological bases of personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Fabun, D. (1968). *You and creativity*. New York: Macmillan.

Fantini, M. D. (1981). A caring curriculum for gifted children. *Roeper Review, 3*(4), 3–4.

Farley, F. H. (1986, May). The big T in personality. *Psychology Today*, 47–52.

Farnham, P. (1988, February). Women in science: Numbers have improved, but problems remain. *FASEB*, 171.

Fedler, F. (1973). The mass media and minority groups. *Journalism Quarterly, 50*, 109–117.

Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist, 43*, 95–103.

Feldhusen, H. J. (1981). Teaching gifted, creative, and talented students in an individualized classroom. *Gifted Child Quarterly, 25*, 108–111.

Feldhusen, H. J. (1986). *Individualized teaching of gifted children in regular classrooms*. East Aurora, NY: DOK.

Feldhusen, J. F. (1986). A new conception of giftedness and programming for the gifted. *Illinois Council for the Gifted Journal, 5*, 2–6.

Feldhusen, J. F. (1989a). Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership, 46*(6), 6–11.

Feldhusen, J. F. (1989b). Why the public schools will continue to neglect the gifted. *Gifted Child Today, 12*(2), 55–59.

Feldhusen, J. F. (1991a). From the editor. *Gifted Child Quarterly, 35*, 3.

Feldhusen, J. F. (1991b). Saturday and summer programs. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 197–208). Boston: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F. (1992). Talent identification and development in education. *Gifted Child Quarterly, 36*, 123.

Feldhusen, J. F. (1997a). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547–552). Boston: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F. (1997b). Secondary services, opportunities, and activities for talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 189–197). Boston: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F., Asher, J. W., & Hoover, S. M. (1984). Problems in the identification of giftedness, talent, or ability. *Gifted Quild Quarterly, 28*, 149–151.

Feldhusen, J. F., & Clinkenbeard, P. R. (1982). Summer programs for the gifted: Purdue's residential programs for high achievers. *Journal for the Education of the Gifted, 5*, 178–184.

Feldhusen, J. F., Enersen, D. L., & Sayler, M. F. (1992). Challenging the gifted through problem solving experiences—design and evaluation of the COMET program. *Gifted Child Today, 15*(4), 49–54.

Feldhusen, J. F., Hansen, J. B., & Kennedy, D. M. (1989). Curriculum development for GCT teachers. *Gifted Child Today, 12*(6), 12–19.

Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. F. (1990). *Identifying and educating gifted students at the secondary level*. New York: Trillium Press.

Feldhusen, J. F., & Kolloff, P. B. (1978, January/February). A three-stage model of gifted education. *G/C/T*, 3–5, 53–57.

Feldhusen, J. F., & Kolloff, P. B. (1981). A three-stage model for gifted education. In R. E. Clasen, B. Robinson, D. R. Clasen, & G. Libster (Eds.), *Programming for the gifted, talented and creative: Models and methods*. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.

Feldhusen, J. F., & Kolloff, P. B. (1986). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126–152). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Feldhusen, J. F., Proctor, T. B., & Black, K. N. (1986). Guidelines for grade advancement of precocious children. *Roeper Review, 9*, 25–27.

Feldhusen, J. F., Rebhorn, L. S., & Sayler, M. F. (1988). Appropriate design for summer gifted programs. *Gifted Child Today, 11*(4), 2–5.

Feldhusen, J. F., & Ruckman, D. R. (1988). A guide to the development of Saturday programs for gifted and talented youths. *Gifted Child Today, 11*(5), 56–61.

Feldhusen, J. F., & Sayler, M. F. (1990). Special classes for academically gifted youth. *Roeper Review, 12*, 244–249.

Feldhusen, J. F., & Wyman, A. R. (1980). Super Saturday: Design and implementation of Purdue's special program for gifted children. *Gifted Child Quarterly, 24*, 15–21.

Feldman, D. H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 285–305). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Feldman, D. H. (1994). *Beyond universals in cognitive development* (2nd ed.). Norwood, NJ: Ablex.

Feldman, D. H. (with Goldsmith, L. T.). (1991). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential.* New York: Teachers College Press.

Feldman, R. D. (1982). *Whatever happened to the Quiz Kids?* Chicago: Chicago Review Press.

Feldman, R. D. (1985, October). The pyramid project: Do we have the answer for the gifted? *Instructor*, 62–65.

Felton, G. S., & Biggs, B. E. (1977). *Up from underachievement.* Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Fennema, E. (1980). Sex-related differences in mathematics achievement: Where and why. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Women and the mathematical mystique.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University press.

Fennema, E., & Sherman, J. A. (1978). Sex-related differences in mathematics achievement and related factors: A further study. *Journal for Research in Mathematics Education, 9*, 189–203.

Fetterman, D. (1993). *Evaluate yourself.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Feuerstein, R. (1980a). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.* Baltimore, MD: University Park Press.

Feuerstein, R. (1980b). *Instrumental enrichment* (thinking skills materials). Washington, DC: Curriculum Development Associates.

Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (1993). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping and the gifted. *Roeper Review, 16*, 4–7.

Fiedler-Brand, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (1990). *Tracking, ability grouping, and the gifted: Myths and realities.* Glenview, IL: Illinois Association for Gifted Children.

Fine, M. J., & Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rationale and strategies. *Gifted Child Quarterly, 24*, 51–55.

First Official U.S. Education Mission to the USSR. (1959). *Soviet commitment to education. Bulletin 1959, No. 16.* Washington, DC: Department of Education.

Fisher, E. (1981). The effect of labeling on gifted children and their families. *Roeper Review, 3*(2), 49–51.

Ford, D. Y. (1993). Support for the achievement ideology and determinants of underachievement as perceived by gifted, above-average, and average black students. *Journal for the Education of the Gifted, 16*, 280–298.

Ford, D. Y. (1994a). Nurturing resilience in gifted black youth. *Roeper Review, 17*, 80–85.

Ford, D. Y. (1994b). *Recruitment and retention of African-American students in gifted education programs: Implications and recommendations.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted black students.* New York: Teachers College Press.

Fox, C. L. (1989). Peer acceptance of learning disabled children in the regular classroom. *Exceptional Children, 56*(1), 50–59.

Fox, L. H. (1974). *Facilitating the development of mathematical talent in young women.* Unpublished Ph.D. thesis, Johns Hopkins University, Baltimore.

Fox, L. H. (1977). Sex differences: Implications for program planning for the academically gifted. In J. C. Stanley, W. C. George, & C. H. Solano (Eds.), *The gifted and the creative: A fifty-year perspective.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Fox, L. H. (1979). Programs for the gifted and talented: An overview. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and talented* (pp. 104–126). Chicago: National Society for the Study of Education.

Fox, L. H. (1981, February). Mathematically able girls: A special challenge. *Arithmetic Teacher*, 22–23.

Fox, L. H., & Brody, L. (1983). Models for identifying giftedness: Issues related to the learning-disabled child. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Learning disabled gifted children* (pp. 101–116). Boston: University Park Press.

Frasier, M. M. (1990, April). *The equitable identification of gifted and talented children.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Frasier, M. M. (1991a). Disadvantaged and culturally diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 14*, 234–245.

Frasier, M. M. (1991b). Response to Kitano: The shar-

ing of giftedness between culturally diverse and non-diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 15*, 20–30.

Frasier, M. M. (1993). Issues, problems and programs in nurturing the disadvantaged and culturally different talented. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 685–692). New York: Pergamon.

Frasier, M. M. (1994). *A manual for implementing the Frasier Talent Assessment Profile (F-TAP)*. Athens, GA: Georgia Southern Press.

Frasier, M. M. (1997). Gifted minority students: Reframing approaches to their identification and education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 498–515). Boston: Allyn & Bacon.

Frasier, M. M., Garcia, J. H., & Passow, A. H. (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potential*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Frazier, A., Passow, A. H., & Goldberg, M. L. (1958). Curriculum research: Study of underachieving gifted. *Educational Leadership, 16*, 121–125.

French, J. I. (1964). *Pictorial test of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

French, J. L. (1959). *Educating the gifted: A book of readings*. New York: Holt.

Freud, S. (1949). *An outline of psychoanalysis*. New York: Norton.

Frey, C. (1980, May/June). The resource room. *G/C/T*, 26–27.

Friedman, J. M., & Master, D. (1980). School and museum: A partnership for learning. *Gifted Child Quarterly, 25*, 42–48.

Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: A meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. *Review of Educational Research, 59*, 185–213.

Frierson, H. T., Jr. (1990). The situation of black educational researchers: Continuation of a crisis. *Educational Researcher, 19*(2), 12–17.

Frieze, I. H. (1975). Women's expectations for and causal attributions of success and failure. In M. T. Mednick, S. S. Tangri, & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement: Social and motivational analyses*. New York: Halsted.

Frost, D. (1981, December). *The great debates: For enrichment*. Paper presented at the meeting of the CEC-TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child, Orlando, FL.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65–80). Boston: Allyn & Bacon.

Gallagher, J. J. (1958). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Elementary School Journal, 58*, 465–470.

Gallagher, J. J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 13*, 202–211.

Gallagher, J. J. (1991a). Educational reform, values, and gifted students. *Gifted Child Quarterly, 35*, 12–19.

Gallagher, J. J. (1991b). Issues in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 14–23). Boston: Allyn & Bacon.

Gallagher, J. J. (1991c). Personal patterns of underachievement. *Journal for the Education of the Gifted, 14*, 221–233.

Gallagher, J. J. (1993). Current status of gifted education in the United States. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 755–770). New York: Pergamon.

Gallagher, J. J. (1997). Issues in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 10–23). Boston: Allyn & Bacon.

Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (1992). *State policies on the identification of gifted students from special populations: Three states in profile* (Final Report). Chapel Hill, NC: Gifted Education Policy Studies Program.

Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Nelson, S. (1995). Perceptions of educational reform by educators representing middle schools, cooperative learning, and gifted education. *Gifted Child Quarterly, 39*, 67–76.

Gallagher, J. J., Weiss, P., Oglesby, K. & Thomas, T. (1983). *The status of gifted/talented education:*

*United States surveys of needs, practices, and policies*. Los Angeles: Leadership Training Institute.

Gallagher, R. M. (1991). Programs for gifted students in Chicago public schools: Yesterday, today, and tomorrow. *Gifted Child Today, 14*(6), 4–8.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Macmillan.

Ganapole, S. J. (1989). Designing an integrated curriculum for gifted learners: An organizational framework. *Roeper Review, 12*, 81–86.

Gangi, J. M. (1990). Higher level thinking skills through drama. *Gifted Child Today, 13*(1), 16–19.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Garmezy, M. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*, 416–430.

Gartner, A., Kohler, M., & Reissman, F. (1971). *Children teach children*. New York: Harper & Row.

Gay, J. E. (1978). A proposed plan for identifying black gifted children. *Gifted Child Quarterly, 22*, 353–357.

Gelbrich, J. A., & Hare, E. K. (1989). The effects of single parenthood on school achievement in a gifted population. *Gifted Child Quarterly, 33*, 115–117.

Gerber, P. J., Ginsburg, R. J., & Reiff, H. B. (1991). *Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities* (Project 133G80500). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitation Services.

Getzels, J. W. (1977). General discussion immediately after the Terman memorial symposium. In J. C. Stanley, W. C. George, & C. H. Solano (Eds.), *The gifted and the creative: A fifty-year perspective*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Getzels, J. W., & Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.

Giele, J. Z. (1978). *Women and the future: Changing sex roles in modern America*. New York: Free Press.

Gifted Child Society. (1990). *The Saturday workshop: Activities for gifted children and their parents*. Glen Rock, NJ: Author.

Ginsberg, G., & Harrison, C. H. (1977). *How to help your gifted child*. New York: Monarch Press.

Gleason, M., Carnine, D., & Boriero, D. (1990). A comparison of CAI with teacher instruction in teaching math story problems to mildly handicapped students. *Journal of Special Education Technology, 10*, 129–136.

Goertz, M. J., Phemister, L., & Bernal, E. M. (1996). The New Challenge: An ethnically integrated enrichment program for gifted students. *Roeper Review, 18*, 298–300.

Goertzel, M. G., Goertzel, V., & Goertzel, T. G. (1978). *300 eminent personalities*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown.

Gogul, E. M., McCumsey, J., & Hewett, G. (1985, November/December). What parents are saying. *G/C/T*, 7–9.

Goldstein, D., & Wagner, H. (1993). After school programs, competitions, school olympics, and summer programs. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 593–604). New York: Pergamon.

Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1986). Teacher expectations: A framework for exploring classrooms. In K. K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching: 1986 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Goodlad, J., & Oakes, J. (1988). We must offer equal access to knowledge. *Educational Leadership, 45*, 16–22.

Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics*. New York: Harper & Row.

Gordon, W. J. J. (1974). *Making it strange*. Books 1–4. New York: Harper & Row.

Gordon, W. J. J., & Poze, T. (1972a). *Teaching is listening*. Cambridge, MA: SES Associates.

Gordon, W. J. J., & Poze, T. (1972b). *Strange and familiar*. Cambridge, MA: SES Associates.

Gordon, W. J. J., & Poze, T. (1980). *The new art of the possible*. Cambridge, MA: Porpoise.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumspection and compromise: A developmental theory of occupation aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 545–579.

Gourley, T. J. (1981). Adapting the varsity sports model to nonpsychomotor gifted students. *Gifted Child Quarterly, 25*, 164–166.

Gowan, J. C. (1979). Differentiated guidance for the gifted: A developmental view. In J. C. Gowan, J. Khatena, & E. P. Torrance (Eds.), *Educating the*

*ablest: A book of readings* (2nd ed., pp. 190–199). Itasca, IL: Peacock.

Goy, R. W., & Resko, J. A. (1972). Gonadal hormones and behavior of normal and pseudohermaphroditic nonhuman female primates. *Recent Progress in Hormone Research, 28*, 707–733.

Gray, H. A., & Hollingworth, L. S. (1931). The achievement of gifted students enrolled and not enrolled in special opportunity classes. *Journal of Educational Research, 24*, 255–261.

Green, M. H. (1992). Remanent monasticism. *Science, 258*, 829–830.

Greenlaw, M. J., & McIntosh, M. E. (1988). *Educating the gifted: A source book.* Chicago: American Library Association.

Gregory, E. H. (1984). Search for exceptional academic achievement at California State University, Los Angeles. *Gifted Child Quarterly, 28*, 21–24.

Gregory, E. H., & March, E. (1985). Early entrance program at California State University, Los Angeles. *Gifted Child Quarterly, 29*, 83–86.

Grenier, M. E. (1985). Gifted children and other siblings. *Gifted Child Quarterly, 29*, 164–167.

Griffin, J. B. (1992). Catching the dream for gifted children of color. *Gifted Child Quarterly, 36*, 126–130.

Griggs, S. (1984). Counseling the gifted and talented based on learning style. *Exceptional Children, 50*, 429–432.

Griggs, S., & Dunn, R. (1984). Selected case studies of the learning sytle preferences of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 24*, 115–129.

Gross, M. U. M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly, 36*, 91–99.

Gross, M. U. M. (1993). Nurturing the talents of exceptional gifted individuals. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 473–490). New York: Pergamon.

Gubbins, E. J. (1991, April). Research needs of the gifted and talented through the year 2000. In J. S. Renzulli (Chair), *National Research Center on the Gifted and Talented: Present activities, future plans, and an invitation for input and involvement.* Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ.* Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Guilford, J. P. (1979). Some incubated thoughts on incubation. *Journal of Creative Behavior, 13*, 1–8.

Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development.* Buffalo, NY: Bearly Limited.

Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement, 48*, 1–4.

Gurin, P., & Epps, E. (1966). Some characteristics of students from poverty backgrounds attending predominantly Negro colleges in the deep south. *Social Forces, 45*, 27–39.

Hackney, P. W. (1986). Education of the visually handicapped-gifted: A program description. *Education of the Visually Handicapped, 18*(2), 85–95.

Hadary, D., Cohen, S., & Haushalter, R. (1979). Out of darkness and silence. *Science and Children, 16*, 40–41.

Hall, E. G. (1980). Sex differences in IQ development for intellectual gifted students. *Roeper Review, 2*(3), 25–28.

Hall, E. G. (1982, November/December). Accelerating gifted girls. *G/C/T*, 49–50.

Hall, E. G. (1983). Recognizing gifted underachievers. *Roeper Review, 5*(4), 23–25.

Hallinan, M., & Sorensen, A. (1987). Ability grouping and sex differences in mathematics achievement. *Sociology of Education, 60*, 63–72.

Hallowell, K. (1991). Recruitment and selection procedures of governors' schools: A national survey. *Gifted Child Today, 14*(3), 24–27.

Halverson, C., & Victor, J. (1976). Minor physical anomalies and problem behavior in elementary school children. *Child Development, 47*, 281–285.

Hannigan, M. R. (1990). Cooperative learning in elementary school science. *Educational Leadership, 47*(4), 25.

Hansen, S., Walker, J., & Flom, B. (1995). *Growing smart: What's working for girls in school.* Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.

Hanson, I. (1984). A comparison between parent identification of young bright children and subsequent testing. *Roeper Review, 7*(1), 44–45.

Harnadek, A. (1976). *Reasoning by analogy: Inductive reasoning series.* Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Harnadek, A. (1977). *Basic thinking skills: Analogies–B.*

Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Harnadek, A. (1978). *Mind benders B1: Deductive thinking skills*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Harnadek, A. (1979). *Inference-B: Inductive thinking skills*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Harris, C. R. (1991, Summer). Identifying and serving the gifted new immigrant. *Teaching Exceptional Children*, 26–30.

Harris, J. J., & Ford, D. Y. (1991). Identifying and nurturing the promise of gifted Black American children. *Journal of Negro Education, 60*, 42–28.

Hartman, M. S. (1994). Leadership: The agenda for women in the 1990s. *Douglass Alumnae Bulletin, 67*(4), 11–13.

Hauser, S. T., Vieyra, M. A. B., Jacobson, A. M., & Wertlieb, D. (1989). Family aspects of vulnerability and resilience in adolescence: A theoretical perspective. In T. Dugan & R. Coles (Eds.), *The child in our times: Studies in the development of resiliency* (pp. 109–133). New York: Brunner-Mazel.

Healy, B. (1992). Women in Science: From panes to ceilings. *Science, 255*, 1333.

Healy, J. (1990). *Endangered minds: Why our children can't think*. New York: Simon and Schuster.

Hebb, D. O. (1972). *Textbook of psychology* (3rd ed.). Philadelphia, PA: Saunders.

Heck, A. O. (1953). *Education of exceptional children* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Heilbrun, A. B. (1973). *Aversive maternal control*. New York: Wiley.

Helman, I. B., & Larson, S. G. (1980). *Now what do I do?* Buffalo, NY: DOK.

Helms, J. E. (1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? *American Psychologist, 47*, 1083–1101.

Helson, R. (1971). Women mathematicians and the creative personality. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 36*, 210–211, 217–220.

Henderson, R. W. (1981). *Parent-child interaction: Theory, research and prospects*. New York: Academic Press.

Hengen, T. (1983, November). *Identification and enhancement of giftedness in Canadian Indians*. Paper presented at the meeting of the National Association of Gifted Children, New Orleans.

Hennessey, B. A. (1997). Teaching for creative development: A social-psychological approach. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 282–291). Boston: Allyn & Bacon.

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1988). Storytelling: A method for assessing children's creativity. *Journal of Creative Behavior, 22*, 235–246.

Hermann, K. E., & Stanley, J. C. (1983, November/December). An exchange: Thoughts on nonrational precocity. *G/C/T*, 30–36.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: Simon & Schuster.

Hershey, M., & Crowe, B. (1989). When independent study doesn't work. *Gifted Child Today, 12*(1), 31–33.

Hess, R. J. (1975). *Hess school readiness scale*. Johnstown, PA: Mafex.

Hetherington, E. M. (1972). Effects of father-absence on personality development in adolescent daughters. *Developmental Psychology, 7*, 313–326.

Hetherington, E. M., Cox, J., & Cox, R. (1982). Effects of divorce on parents and children. In M. E. Lamb (Ed.), *Nontraditional families: Parenting and child development* (pp. 233–288). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hetherington, E. M., & Frankie, G. (1967). Effects of parental dominance, warmth and conflict on imitation in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 6*, 119–125.

Heward, W. L., & Orlansky, M. D. (1992). *Exceptional children* (4th ed.). Columbus, OH: Merrill.

Hickey, M. G. (1990). Classroom teachers' concerns and recommendations for improvement of gifted programs. *Roeper Review, 12*, 265–267.

Higham, S. J., & Buescher, T. M. (1987). What young gifted adolescents understand about feeling different. In T. M. Buescher (Ed.), *Understanding gifted and talented adolescents: A resource guide for counselors, educators, and parents* (pp. 26–30). Evanston, IL: Center for Talent Development, Northwestern University.

Hill, J. P. (1980). The family. In M. Johnson (Ed.), *Toward adolescence: The middle school years*. Chicago: National Society for the Study of Education.

Hine, C. Y. (1994). *Helping your child find success at school: A guide for Hispanic parents*. Storrs: CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Hiskey, M. (1966). *Hiskey-Nebraska test of learning aptitude*. Lincoln, NE: Union College Press.

Hobbs, N. (1980). Feuerstein's instrumental enrichment: Teaching intelligence to adolescents. *Educational Leadership, 38*, 566–568.

Hobson, J. R. (1948). Mental age as a workable criterion for school admission. *Elementary School Journal, 48*, 312–321.

Hoepfner, R., & Hemenway, J. (1973). *Test of creative potential*. Hollywood, CA: Monitor.

Hoffman, B. (1964). *The tyranny of testing*. New York: Collier Books.

Hoffman, J. L, Wasson, F. R., & Christianson, B. P. (1985, May/June). Personal development for the gifted underachiever. *G/C/T*, 12–14.

Holahan, C. K. (1981). Lifetime achievement patterns, retirement and life satisfaction of gifted aged women. *Journal of Gerontology, 36*, 741–749.

Holland, J. L. (1961). Creative and academic performance among talented adolescents. *Journal of Educational Psychology, 52*, 136–147.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holland, S. H. (1991). Positive role models for primary-grade black inner-city males. *Equity and Excellence, 25*(1), 40–44.

Hollinger, C. L. (1985). The stability of self-perceptions of instrumental and expressive traits and social self esteem among gifted and talented female adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 8*, 107–126.

Hollinger, C. L., & Kosek, S. (1986). Beyond the use of full scale IQ scores. *Gifted Child Quarterly, 30*, 74–77.

Hollingsworth, P. L. (1991). Parts of the whole: Private schools, public schools, and the community. *Gifted Child Today, 14*(5), 54–56.

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.

Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. New York: World Book.

Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues, 28*, 155–175.

Hostettler, S. (1989). *Honors for underachievers: The class that never was*. Chico, CA: Chico Unified School District.

House, E. R., & Lapan, S. (1994). Evaluation of programs for disadvantaged gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 17*, 441–446.

Howard, R. E., & Block, S. (1991). A university-based private school science program. *Gifted Child Today, 14*(5), 21–22.

Howard-Hamilton, M. (1994). An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review, 17*, 57–59.

Howard-Hamilton, M., & Franks, B. A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review, 17*, 186–191.

Hultgren, H. W., & Seeley, K. R. (1982). *Training teachers of the gifted: A research monograph on teacher competencies*. Denver: University of Denver, School of Education.

Hunkins, F. P. (1976). *Involving students in questioning*. Boston: Allyn & Bacon.

Hunt, E. B. (1991). Reform: The plight of the gifted. *Illinois Council for the Gifted Journal, 10*, 44–48.

Huntley, L. B. (1990). Setting up shop: A program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Today, 13*(4), 52–56.

Hyde, J., & Fennema, E. (1990, April). *Gender differences in mathematics performance and affect: Results of two meta-analyses*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Hyland, C. R. (1989). What we know about the fastest growing minority population: Hispanic Americans. *Educational Horizons, 67*(4), 131–135.

Hymowitz, C., & Schellhardt, T. (1986, March 24). The glass ceiling, why women can't seem to break the invisible barrier that blocks them from top jobs. *Wall Street Journal*, p. 1.

Jackson, N. E. (1988). Precocious reading ability: What does it mean? *Gifted Child Quarterly, 32*, 196–199.

Jackson, R. M., Cleveland, J. C., & Mirenda, P. F. (1975). The longitudinal effects of early identification and counseling of underachievers. *Journal of School Psychology, 13*, 119–128.

Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1985). Gender differences in math ability: The impact of media reports on parents. *Educational Researcher, 14*(3), 20–25.

Jacobs, J. E., & Weisz, V. (1994). Gender stereotypes: Implications for gifted education. *Roeper Review, 16*, 152–155.

James, J. E. (1993). The gifted-handicapped: Metaphor for humanity. *Gifted International, 8*(1), 38–42.
Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concepts, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different." *Gifted Child Quarterly, 29*, 78–82.
Jenkins, R. C. (1979). The identification of gifted and talented students through peer nomination (Doctoral dissertation, University of Connecticut, 1978). *Dissertation Abstracts International, 40*, 167A.
Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review, 39*, 1–123.
Jensen, A. R. (1976). Test bias and construct validity. *Phi Delta Kappan, 58*, 340–346.
Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free press.
Jensen, E. (1995). *The learning brain*. San Diego: Turning Point.
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990a). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book.
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990b). Social skills for successful group work. *Educational Leadership, 47*(4), 30–34.
Johnson, L. J., Karnes, M. B., & Carr, V. W. (1997). Providing services to children with gifts and disabilities: A critical need. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 516–527). Boston: Allyn & Bacon.
Johnson, S., Starnes, W. Gregory, D., & Blaylock, A. (1985). Program of assessment, diagnosis, and instruction (PADA): Identifying and nurturing potentially gifted and talented minority students. *The Journal of Negro Education, 54*(3), 416–430.
Johnson, T. D. (1986). *The development of children's concepts of peers' attributes*. Paper presented at the bicentenial meeting of the Southwestern Society for Research in Human Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269 140)
Juntune, J. E. (1981). *Successful programs for the gifted and talented*. Washington, DC: National Association for the Gifted and Talented.
Juntune, J. E. (1986). *Summer opportunities for the gifted*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
Kandel, D. B., & Lesser, G. S. (1972). *Youth in two worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.
Kaplan, S. N. (1974). *Providing programs for the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.
Karnes, F. A., & Brown, K. E. (1981). Moral development and the gifted: An initial investigation. *Roeper Review, 3*(4), 8–10.
Karnes, F. A., & Chauvin, J. C. (1982a, September/October). Almost everything that parents and teachers of gifted secondary school students should know about early college enrollment and college credit by examination. *G/C/T*, 39–42.
Karnes, F. A., & Chauvin, J. C. (1982b). A survey of early admission policies for younger than average students: Implications for gifted youth. *Gifted Child Quarterly, 26*, 68–73.
Karnes, F. A., & Chauvin, J. C. (1986). Fostering the forgotten dimension of giftedness: The leadership skills. *G/C/T, 9*(3), 22–23.
Karnes, F. A., & Chauvin, J. C. (1987). *Leadership skills development program: Leadership skills inventory and leadership skills activities handbook*. Buffalo, NY: DOK.
Karnes, F. A., & D'Ilio, V. R. (1989). Leadership positions and sex role stereotyping among gifted children. *Gifted Child Quarterly, 33*, 76–78.
Karnes, F. A., & Marquardt, R. G. (1997). Legal issues in gifted education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 536–546). Boston: Allyn & Bacon.
Karnes, M. B. (1979). Young handicapped children can be gifted and talented. *Journal for the Education of the Gifted, 2*, 157–172.
Karnes, M. B. (1984). A demonstration/outreach model for young gifted/talented handicapped. *Roeper Review, 7*(1), 23–26.
Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Lewis, G. F. (1983). Short-term effects of early programming for the young gifted handicapped child. *Journal for the Education of the Gifted, 6*, 266–278.
Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Steenberg, D. (1984). Styles of parenting among parents of young gifted children. *Roeper Review, 6*, 232–235.
Katt, T. (1988). Gifted students develop handicap awareness. *Gifted Child Today, 11*(5), 26–27.
Kaufman, A. S. (1976a). A new approach to the inter-

pretation of test scatter on the WISC-R. *Journal of Learning Disabilities. 9*, 160–168.
Kaufman, A. S. (1976b). Verbal-performance IQ discrepancies on the WISC-R. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44*, 739–744.
Kaufman, A. S. (1979). *Intelligence testing with the WISC-R*. New York. Wiley-Interscience.
Kaufmann, F. (1986). *Helping the muskrat guard his musk: A new look at underachievement*. Bossier City, LA: Bossier Parish School Board.
Kaufmann, F. A., Harnel, G., Milam, C. P., Woolverton, N., & Miller, J. (1986). The nature, role, and influence of mentors in the lives of gifted adults. *Journal of Counseling and Development, 64*, 576–578.
Kegley. J. F., & Siggers, W. W. (1989). The creative child in an orderly environment: The parents' challenge. *Gifted Child Today, 14*(4), 2–5.
Kelble, E. S. (1991). Overview of private schools for the gifted. *Gifted Child Today, 14*(5), 2–4.
Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general, and special students. *Exceptional Children, 50*, 551–554.
Kelly-Benjamin, K. (1990, April). *Performance differences on SAT math questions*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.
Keneal, P. (1991). Teacher expectations as predictors of academic success. *Journal of Social Psychology, 31*, 305–306.
Kenny, A. (1987). Counseling the gifted, creative, and talented: Creative writing and poetry therapy. *Gifted Child Today, 49*(2), 33–37.
Kerr, B. A. (1985). *Smart girls, gifted women*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
Kerr, B. A. (1995). *Smart Girls Two*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
Kerr, B. A. (1997). Developing talent in girls and young women. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 483–497). Boston: Allyn & Bacon.
Kerr, B. A., & Colangelo, N. (1994). Something to prove: Academically talented minority students. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 299–303). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
Kerr, B. A., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly, 32*, 245–247.
Kholodnaja, M. A. (1993). Psichologicheskie mechanismu intellectualnoyi odarennosti [Psychological mechanisms of intellectual giftedness]. *Voprosi Psichologii, 1*, 32–39.
Kimura, D. (1985, November). Male brain, female brain: The hidden difference. *Psychology Today*, 50–58.
Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education, 66*, 21–40.
Kitano, M. K. (1991). A multicultural educational perspective on serving the culturally diverse gifted. *Journal for the Education of the Gifted, 15*, 4–19.
Kitano, M. K., & Kirby, D. F. (1986). *Gifted education: A comprehensive view*. Boston: Little, Brown.
Kluever, R. C., & Green, K. E. (1990). Identification of gifted children: A comparison of the scores on Stanford-Binet 4th Edition and Form LM. *Roeper Review, 13*, 16–20.
Kohlberg, L. (1974). The child as moral philosopher. In G. A. Davis & T. F. Warren (Eds.), *Psychology of Education: New looks* (pp. 144–154). Lexington, MA: D. C. Heath.
Kohlberg, L. (1976). Moral states and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lockona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
Kolata, G. B. (1980). Math and sex: Are girls born with less ability? *Science, 210*, 1234–1235.
Kolata, G. B. (1983). Math genius may have hormonal basis. *Science, 222*, 1312.
Kolb, K. J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review, 17*, 26–30.
Kolloff, P. B. (1997). Special residential high schools. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 198–206). Boston: Allyn & Bacon.
Krauss, M. W. (1990). New precedent in family policy: Individualized family service plan. *Exceptional Children, 56*(5), 388–395.
Kretschmer, E. (1931). *The psychology of men of genius* (R. B. Cattell, Trans.). New York: Harcourt, Brace.
Krueger, M. L. (1978). *On being gifted*. New York: Walker.
Kryaniuk, L. W., & Das, J. P. (1976). Cognitive strategies in native children: Analysis and intervention. *Alberta Journal of Educational Research, 22*, 271–280.

Kuhmerker, L. (1991). *The Kohlberg legacy for the helping professions*. Birmingham, AL: R.E.P. Books.

Kolloff, P. B., & Feldhusen, J. F. (1984). The effects of enrichment on self-concept and creative thinking. *Gifted Child Quarterly, 28*, 53–57.

Kolloff, P. B., & Feldhusen, J. F. (1986). Seminar: An instructional approach for gifted students. *Gifted Child Today, 9*(5), 2–7.

Kulik, J. A. (1992a). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 261–266). Unionville, NY: Trillium.

Kulik, J. A. (1992b). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research, 54*, 409–425.

Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178–206). Boston: Allyn & Bacon.

Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 230–242). Boston: Allyn & Bacon.

Kunde, D. (1995, December 3). Women MBA grads outpace men in pay. *New Haven Register*, pp. D1, D8.

Kunkel, M. A., Chapa, B., Patterson, G., & Walling, D. D. (1995). The experience of giftedness: A concept map. *Gifted Child Quarterly, 39*, 126–134.

Kutner, L. (1991, November 18). The new family. *Newsweek*, pp. 18–19.

Labov, W. (1974). Academic ignorance and black intelligence. In G. A. Davis & T. F. Warren (Eds.), *Psychology of education: New Looks* (pp. 383–398). Lexington, MA: D. C. Heath.

Laffoon, K. S., Jenkins-Friedman, R., & Tollefson, N. (1989). Causal attributions of underachieving gifted, achieving gifted, and nongifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 13*, 4–21.

LaFrance, E. B. (1995). Creative thinking differences in three groups of exceptional children as expressed through completion of figural forms. *Roeper Review, 17*, 248–252.

Laidig, P. (1991, Summer). The summer birthday dilemma: Outcomes of delayed school entry. *Wisconsin School Psychologist, 1*, 3.

Lajoie, S. P., & Shore, B. M. (1981). Three myths? The over-representation of the gifted among dropouts, delinquents and suicides. *Gifted Child Quarterly, 25*, 138–141.

Lamb, M. E. (1976). *The role of the father in child development*. New York: Wiley.

Landrum, M. S. (1987). Guidelines for implementing a guidance/counseling program for gifted and talented students. *Roeper Review, 10*, 103–107.

Langer, P., Kalk, J. V., & Searls, D. T. (1984). Age of admission and trends in achievement: A comparison of blacks and caucasians. *American Educational Research Journal, 21*, 61–78.

Lazear, D. (1991). *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: Skylight.

Leader, W. (1995, November). *How and why to encourage metacognition in learners*. Paper presented at the meeting of the National Association for Gifted Children, Tampa, FL.

Lee, E. L. (1995, May 1). A lesson in confidence: Virginia middle school tries all-girl classes. *Washington Post*, p. A1.

Lee, J. C., & Cynn, V. E. H. (1991). Issues in counseling 1.5 generation Korean Americans. In C. C. Lee & B. L. Richardson (Eds.), *Multicultural issues in counseling: New approaches to diversity* (pp. 127–140). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Lees-Haley, P. R., & Sutton, J. (1982). An extension of Davis' How Do You Think test to elementary school students. *Roeper Review, 4*(3), 43.

Lees-Haley, P. R., & Swords, M. (1981). A validation study of Davis' How Do You Think (HDYT) test with middle school students. *Journal for the Education of the Gifted, 4*, 144–146.

Lefkowitz, W. (1975). Communication grows in a "Magic Circle." In D. A. Read & S. B. Simon (Eds.), *Humanistic education sourcebook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Leifer, A., Neal, G., & Graves, S. (1974). Children's television: More than mere entertainment. *Harvard Educational Revue, 44*, 1213–1245.

Lemley, D. (1994). Motivating underachieving gifted secondary students. *Gifted Child Today, 17*(4), 40–41.

Leppien, J. H. (1995). *The paradox of academic*

*achievement of high ability African-American female students in an urban elementary school.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter.

LeRose, B. (1977). *The lighthouse design: A model for educating children.* Racine, WI: Racine Unified School District.

LeRose, B. (1978). A quota system for gifted minority children: A viable solution. *Gifted Child Quarterly, 22,* 394–403.

LeTendre, J. J. (1991). Improving Chapter 1 programs: We can do better. *Phi Delta Kappan, 72,* 576–580.

Levy-Agresti, J., & Sperry, R. W. (1968). Differential perceptual capacities in major and minor hemispheres. *Proceedings of the National Academy of Sciences* (p. 61). Washington, DC: National Academy of Sciences.

Lewis, G. (1989). Telelearning: Making maximum use of the medium. *Roeper Review, 11,* 195–198.

Li, A. K. F., & Adamson, G. (1992). Gifted secondary students' preferred learning style: Cooperative, competitive, or individualistic. *Journal for the Education of the Gifted, 16,* 46–54.

Linn, M., & Hyde, J. (1989). Gender, mathematics, and science. *Educational Researcher, 14,* 51–71.

Linnemeyer, S. A. (1994). Evaluation: A key to defensible programming for the gifted. In J. Smutney (Ed.)., *The Journal Portfolio.* Springville, IL: Illinois Association for Gifted Children.

Lipman, M. (1981). What is different about the education of the gifted? *Roeper Review, 4*(1), 19–20.

Lipman, M. (1988a, April). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership,* 38–43.

Lipman, M. (1988b). *Philosophy goes to school.* Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education.* New York: Cambridge University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.

Loeb, R. C., & Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly, 31,* 9–14.

Lombroso, C. (1895). *The man of genius.* London: Scribners.

Long, R. (1981, April). *An approach to a defensible non-discriminatory identification model for the gifted.* Paper presented at the meeting of the Council for Exceptional Children, New York.

Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relationship to actual ability level. *Gifted Child Quarterly, 36,* 27–31.

Ludwig, G., & Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary girls and boys. *Gifted Child Quarterly, 28,* 37–39.

Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1989). *Assessing the perceived loneliness and self-concept functioning of gifted students in self-contained and integrated settings.* Unpublished manuscript, Miami University, Department of Educational Psychology, Oxford, OH.

Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly, 34,* 111–115.

Lutey, C. (1977). *Individual intelligence testing: A manual and sourcebook* (2nd ed.). Greeley, CO: Carol J. Lutey.

Lynch, S., & Mills, C. J. (1990). The skills reinforcement project (SRP): An academic program for high potential minority youth. *Journal for the Education of the Gifted, 13,* 364–379.

Lynn, D. B. (1974). *The father: His role in child development.* Monterey, CA: Brooks/Cole.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. (1974). *Psychology of sex differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Mackin, J., Macaroglu, E., & Russell, K. (1996). Providing opportunities to go beyond traditional curriculum. *Gifted Child Today, 19*(3), 16–20, 49.

MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist, 17,* 484–495.

MacKinnon, D. W. (1978). Educating for creativity: A modern myth? In G. A. Davis & J. A. Scott (Eds.), *Training creative thinking* (pp. 194–207). Melbourne, FL: Krieger.

Magoon, R. A. (1980, March/April). Developing leadership skills in the gifted, creative, and talented. *G/C/T,* 40–43.

Magoon, R. A. (1981). A proposed model for leadership development. *Roeper Review, 3*(3), 7–9.

Maker, C. J. (1977). *Providing programs for the handicapped gifted.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted.* Rockville, MD: Aspen.

Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and

a promising solution. *Gifted Child Quarterly,40*, 41–50

Maker, C. J., & Schiever, S. (Eds.). (1989). *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities* (Vol. 2). Austin, TX: Pro-Ed.

Maker, C. J., & Udall, A. (1983). A pilot program for elementary-age learning disabled/gifted students. In L. Fox, L. Brody & D. Tobin (Eds.), *Learning disabled gifted children* (pp. 141–152). Baltimore: University Park Press.

Makler, S. J. (1980). On instrumental enrichment: A conversation with Frances Link. *Educational Leadership, 38*, 569–571, 582.

Malcomson, B., & Laurence, M. (1986, November/December). Quicksand and healthy minds. *G/C/T*, 2–6.

Mann, J. (1994). *The difference: Growing up female in America*. New York: Warner Books.

Manosevitz, M., Prentice, N. M., & Wilson, F. (1973). Individual and family correlates of imaginary play companions in preschool children. *Developmental Psychology, 8*, 72–79.

Marini, M. M. (1978). Sex differences in the determination of adolescent aspirations: A review of Research. *Sex Roles: A Journal of Research, 4*, 723–754.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented, Volume 1. Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Marone, N. (1988). *How to father a successful daughter*. New York: Ballantine Books.

Martin, S. C., Parker, R. M., & Arnold, R. M. (1988). Careers of women physicians: Choices and constraints. *Western Journal of Medicine, 149*, 758–760.

Martindale, C. (1975). What makes a person different? *Psychology Today, 9*(7), 44–50.

Martinson, R. A. (1974). *The identification of the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Marx, J. L. (1982). Autoimmunity in left-handers. *Science, 217*, 141–142, 144.

Math Theory Gains Ground: Girls' Classes Help Them Learn. (1994, November 6). *Charleston Newspapers: Sunday Gazette Mail*, p. A3.

Mathew, S. T. (1984). A creative problem-solving (CPS) program for emotionally handicapped children to reduce aggression. *Journal of Creative Behavior, 18*, 278.

Mattson, B. D. (1983, March/April). Mentors for the gifted and talented: Whom to seek and where to look. *G/C/T*, 10–11.

McBeath, M., Blackshear, P., & Smart, L. (1981, August). *Identifying low income, minority gifted and talented youngsters*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.

McCaslin, N. (1974). *Creative dramatics in the classroom*. New York: McKay.

McClelland, D. C. (1976). *The achieving society*. New York: Irvington.

McCollim, L. (1992). Mentors at home: Empowering parents. *Gifted Child Today, 15*(3), 15–17.

McEvoy, V. (1993, May/June). "Mommy track"—track or trick? *Journal of the American Women's Association, 48*(3).

McKay, D. (1994). The AAUW report: How schools shortchange girls. *Douglass Alumnae Bulletin, 67*(4), 3–6.

McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioeconomic development. *Child Development, 61*, 311–346.

Meckstroth, E. (1989, November). Parenting. *Understanding Our Gifted*, p. 4.

Meeker, M. N. (1969). *The structure of intellect: Its interpretation and uses*. Columbus, OH: Merrill.

Meeker, M. N. (1978). Nondiscriminatory testing procedures to assess giftedness in black, Chicano, Navajo and Anglo children. In A. Baldwin, G. Gear, & L. Lucito (Eds.), *Educational planning for the gifted*. Reston, VA: Council for Exceptional children.

Meeker, M. N., & Meeker, R. (1986). The SOI system for gifted education. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 194–215). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Meeker, M. N., Meeker, R., & Roid, G. (1985). *Structure-of-intellect learning abilities test (SOI-LA)*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum.

Metfessel, N. S., Michael, W. B., & Kirsner, D. A. (1969). Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's taxonomies for the writing of educational objectives. *Psychology in the Schools, 6*, 227–231.

Meyer, A. E. (1965). *An educational history of the western world*. New York: McGraw-Hill.
Micklus, S. (1985). *Odyssey of the mind program handbook*. Glassboro, NJ: OM Association.
Micklus, S. (1986). *OMAha!* Glassboro, NJ: OM Association.
Micklus, S., & Gourley, T. (1982). *Problems, problems, problems*. Glassboro, NJ: OM Association.
Milam, C. P., & Schwartz, B. (1992). The mentorship connection. *Gifted Child Today, 15*(3), 9–13.
Milgram, R. M. (1989). Teaching gifted and talented children in regular classrooms: An impossible dream or a full-time solution for a full-time problem. In R. M. Milgram (Ed.), *Teaching gifted and talented learners in regular classrooms* (pp. 7–32). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
Milgram, R. M., & Milgram, N. A. (1976). Personality characteristics of gifted Israeli children. *Journal of Genetic Psychology, 125*, 185–192.
Millar, G. W. (1995). *The creativity man: An authorized biography*. Norwood, NJ: Ablex.
Miller, M. (1991). Self-assessment as a specific strategy for teaching the gifted learning disabled. *Journal for the Education of the Gifted, 14*, 178–188.
Mills, C. (1980). Sex-role-related personality correlates of intellectual abilities in adolescents. *Roeper Review, 2*(3), 29–31.
Mills, C. J., & Durden, W. G. (1992). Cooperative learning and ability grouping: An issue of choice. *Gifted Child Quarterly, 36*, 11–16.
Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly, 34*, 37–39.
Money, J. (1987). Sin, sickness, or status? Homosexual gender identity and psychoneuroendrocrinology. *Amercian Psychologist, 42*, 384–399.
Montague, M. (1991). Gifted and learning-disabled gifted students' knowledge and use of mathematical problem-solving strategies. *Journal for the Education of the Gifted, 14*, 393–411.
Montemayer, R. (1984). Changes in parent and peer relationships between childhood and adolescence: A research agenda for gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 8*, 9–23.
Moon, S. M. (1995). The effects of an enrichment program on the families of participants: A multiple-case study. *Gifted Child Quarterly, 39*, 198–208.
Moon, S. M. (1996). Using the Purdue Three-Stage Model to facilitate local program evaluations. *Gifted Child Quarterly, 40*, 121–128.
Moore, B. A. (1979). A model career education program for gifted disadvantaged students. *Roeper Review, 2*(2), 20–22.
Morelock, M. J., & Feldman, D. H. (1993). Prodigies and savants: What they have to tell us about giftedness and human cognition. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 161–181). New York: Pergamon.
Morelock, M. J., & Feldman, D. H. (1997). High IQ children, extreme precocity, and savant syndrome. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 439–459). Boston: Allyn & Bacon.
Morrow, L. (1983, April). *Home and school correlates of early interest in literature*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
Moses, S. (1991, July). Ties that bind can limit minority valedictorians. *Education Monitor*, p. 47.
Mosley, J. H. (1982, November/December). Ten suggestions to insure the brevity of your gifted program. *G/C/T*, 46.
Moss, E. (1983, April). *Mothers and gifted preschoolers-teaching and learning strategies*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
Moss, E. (1990). Social interaction and metacognitive development in gifted preschoolers. *Gifted Child Quarterly, 34*, 16–20.
Mussen, P. H., & Rutherford, E. (1963). Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex-role preferences. *Child Development, 34*, 589–607.
Nadelson, T., & Eisenberg, L. (1977). On being married to a professional woman. *American Journal of Psychiatry, 134*, 1071–1076.
National Advisory Committee on the Handicapped. (1976). *The unfinished revolution: Education for the handicapped*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
National Assessment of Educational Progress. (1982). *Reading, thinking, and writing*. Denver, CO: Author.
National Association of School Psychologists. (1991). *Position statement on students with attention deficits*. Washington, DC: Author.
National Commission on Excellence in Education. (1983). A *nation at risk: The imperative for edu-*

*cational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Science Foundation. (1990). *Women and minorities in science and engineering*. Washington, DC: Author.

Nelson, K. C., & Prindle, N. (1992). Gifted teacher competencies: Ratings by rural principals and teachers compared. *Journal for the Education of the Gifted, 15*, 357–369.

Nelson-Jones, R. (1990). *Managing and preventing personal problems*. Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.

Newland, T. E. (1969). *Manual for the blind learning aptitude test: Experimental edition*. Urbana, IL: Newland.

Newland, T. E. (1976). *The gifted in socioeducational perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nichols, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology, 71*, 94–99.

Nichols, T. M. (1992). The Junior Great Books program. *Gifted Child Today, 15*(5), 50–51.

Nickerson, K. G., Bennett, N. M., Estes, D., & Shea, S. (1990). The status of women at one academic medical center: Breaking through the glass ceiling. *Journal of the American Medical Association, 264*, 1813–1817.

Nielsen, M. E, & Mortorff-Albert, S. (1989). The effects of special education service on the self-concept and school attitude of learning disabled/gifted students. *Roeper Review, 12*, 29–36.

Noble, D. F. (1992). *A world without women*. New York: Knopf.

Noble, K. D. (1989). Counseling gifted women: Becoming the heroes of our own stories. *Journal for the Education of the Gifted, 12*, 131–141.

Nochlin, L. (1988). *Women, art, and power and other essays*. New York: Harper & Row.

Norman, C. (1988). Math education: A mixed picture. *Science, 241*, 408–409.

Nyquist, E., (1973). *The gifted: The invisibly handicapped, or there is no heavier burden than a great potential*. Paper presented at the meeting of the National Conference on the Gifted, Albany, NY.

Oakes, J. (1985). *Keeping track*. New Haven: Yale University Press.

Oakes, J. (1991a, April). *Can tracking research influence school practice?* Address presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Oakes, J. (1991b, April). Alternatives to tracking: Critical commonplaces. In A. H. Passow (Chair), *Ability grouping in the middle grades: Effects and alternatives*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

O'Brien, J. S. (Undated). *Character education partnerships*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

O'Connell, B. (1982). *Arts for the handicapped* (ESEA Title IV-C Model Sites Project). Sheboygan, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.

Oden, M. (1968). The fulfillment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic Psychology Monographs, 77*, 3–93.

Office of Special Education Programs (1994). *Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act* (Sixteenth Annual Report to Congress). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Office of Special Education Programs (1995). *Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act* (Seventeenth Annual Report to Congress). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher, 21*(8), 5–14.

Ogbu, J. U. (1994). Understanding cultural diversity and learning. *Journal for the Education of the Gifted, 17*, 355–383.

Olenchak, F. R. (1995, November). *ADD and giftedness: The same or different?* Paper presented at the meeting of the National Association for Gifted Children, Tampa, FL.

Olenchak, F. R., & Renzulli, J. S. (1989). The effectiveness of the Schoolwide Enrichment Model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly, 33*, 36–46.

Olsen, H. (1970). A comparison of academic self-concept, significant others of black and black precollege students. *Child Study Journal, 1*, 28–32.

Olshen, S. R. (1987). The disappearance of giftedness in girls: An intervention strategy. *Roeper Review, 9*, 251–254.

Olszewski-Kubilius, P. (1995). A summary of research regarding early entrance to college. *Roeper Review, 18*, 121–126.

Olszewski-Kubilius, P. (1997). Special summer and saturday programs for gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 180–188). Boston: Allyn & Bacon.

Olszewski-Kubilius, P., Grant, B., & Seibert, C. (1994). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review, 17*, 20–25.

Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J., & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents.: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly, 32*, 347–352.

Olszewski-Kubilius, P., & Laubscher, L. (1996). The impact of a college counseling program on economically disadvantaged gifted students and their subsequent college adjustment. *Roeper Review, 18*, 202–208.

Olszewski-Kubilius, P., Shaw, B., Kulieke, M. J., & Willis, G. B. (1990). Predictors of achievement in mathematics for gifted males and females. *Gifted Child Quarterly, 34*, 64–71.

Olszweski-Kubilius, P., & Yasumoto, J. (1994). Factors affecting the academic choices of academically talented adolescents. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 393–398). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.

OM Association. (1983). *What is Odyssey of the Mind?* Glassboro, NJ: OM Association.

OM Association. (1992). *Synopses of the 1992-93 long-term problems*. Glassboro, NJ: OM Association.

Ondo, E., & Session, E. (1989). Update: The pyramid project. *Gifted Child Today, 12*(3), 46–49.

Orange County Department of Education. (1981). *Project IMPACT*. Costa Mesa, CA: Author.

Orth, L. C. (1988). The relationship of parental childrearing attitudes to creativity in gifted preschool children (abstract). *Journal of Creative Behavior, 22*, 70.

Ortiz, V. Z., & Gonzalez, A. (1989). A validation study of a WISC-R short form with accelerated and gifted Hispanic students. *Gifted Child Quarterly, 33*, 152–155.

Ortiz, V. Z., & Gonzalez, A. (1991). Gifted Hispanic adolescents. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 240–247). New York: Teachers College Press.

Orum, L. (1986). *Education of Hispanics: Status and implications*. Washington, DC: National Council of La Raza.

Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination* (3rd ed.). New York: Scribners.

Pallas, A. M., & Alexander, K. L. (1983). Sex differences in quantitative SAT performance: New evidence on the differential coursework hypothesis. *American Educational Research Journal, 20*, 165–182.

Pallone, N., Richard, F., & Hurley, R. (1973). Further data on key influencers of occupational expectations of minority youth. *Journal of Counselling Psychology, 20*, 484–486.

Parish, T. S., & Nunn, G. D. (1983, April). *Locus of control as a function of family type and age at onset of father absence*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

Parker, J. (1983, September/October). The leadership training Model. *G/C/T*, 8–13.

Parker, M. (1979, September/October). Bright kids in trouble with the law. *G/C/T*, 62–63.

Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review, 17*, 173–176.

Parnes, S. J. (1981). *Magic of your mind*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Parsons, J. E. (1982, April). *Women and mathematics: Synthesis of recent research*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.

Parsons, J. E., Adler, T., & Kaczala, C. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*, 310–321.

Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly, 25*, 5–10.

Passow, A. H. (1989). Designing a global curriculum. *Gifted Child Today, 62*(3), 24–26.

Passow, A. H. (1993). National/state policies regarding education of the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 29–46). New York: Pergamon.

Passow, A. H. (1997). International perspectives on gifted education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 528–535). Boston: Allyn & Bacon.

Patton, J. M. (1992). Assessment and identification of African-American learners with gifts and talents. *Exceptional Children, 59*(2), 150–159.

Patton, J. M., Prillaman, D., & VanTassel-Baska, J. (1990). The nature and extent of programs for the disadvantaged gifted in the United States and territories. *Gifted Child Quarterly, 34*, 94–96.

Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1989). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies, and science* (6th–9th grades). Rohnert Park, CA: Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Perino, S. C., & Perino, J. (1981). *Parenting the gifted—developing the promise*. New York: Bowker.

Perkins, E. (1975). *Home is a dirty street: The social oppression of black children*. Chicago: Third World Press.

Perleth, C., Lehwald, G., & Browder, C. S. (1993). Indicators of high ability in young children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 283–310). New York: Pergamon.

Perrone, P. (1997). Gifted individuals' career development. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 398–407). Boston: Allyn & Bacon.

Petro, C. S., & Putnam, B. A. (1979). Sex-role stereotypes: Issues of attitudinal changes. *Signs, 5*, 1–4.

Pfeil, M. P. (1978, March). Fourth Street School's new claim to fame. *American Education*, 10–13.

Pfouts, J. H. (1980). Birth order, age spacing, IQ differences and family relations. *Journal of Marriage and the Family, 42*, 517–521.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver trans.). New York: Basic Books.

Piechowski, M. M. (1979). Developmental potential. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 25–57). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285–306). Boston: Allyn & Bacon.

Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 366–381). Boston: Allyn & Bacon.

Pierce, J. W., & Bowman, P. (1960). Motivation patterns of superior high school students. *Cooperative Research Monograph No. 2*, 33–36.

Pigott, I. (1990). Drama in the classroom. *Gifted Child Today, 13*(1), 3–5.

Piirto, J. (1991). Why are there so few? (Creative women visual artists, mathematicians, musicians). *Roeper Review, 13*, 142–147.

Pine, G. J., & Boy, A. V. (1977). *Learner-centered teaching: A humanistic view*. Denver, CO: Love.

Plowman, P. D. (1981). Training extraordinary leaders. *Roeper Review, 3*(3), 13–16.

Plucker, J. A. (1996). Gifted Asian-American students: Identification, curricular, and counseling concerns. *Journal for the Education of the Gifted, 19*, 315–343.

Pollina, A. (1995). Gender balance: Lessons from girls in science and mathematics. *Educational Leadership, 53*, 30–33.

Poloma, M. M. (1972). Role conflict and the married professional woman. In C. Safilios-Rothschild (Ed.), *Toward a sociology of women*. Lexington, MA: Xerox College.

Pool, R. (1990). A lost generation? *Science, 248*, 435.

Post, R. D. (1981). Causal explanations of male and female academic performance as a function of sex-role biases. *Sex Roles, 7*, 691–698.

Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.

Prillaman, D., & Richardson, R. (1989). The William and Mary mentorship model: College students as a resource for the gifted. *Roeper Review, 12*, 114–118.

Proctor, T. B., Black, K. N., & Feldhusen, J. F. (1986). Early admission of selected children to elementary school: A review of the research literature. *Journal of Educational Research, 80*(2), 70–76.

Provus, M. M. (1972). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.

Pulvino, C. J., Colangelo, N., & Zaffrann, R. T. (1976). *Laboratory counseling programs*. Madison, WI: University of Wisconsin, Department of Counseling and Guidance.

Purcell, J. H. (1995). Gifted education at a crossroads: The program status study. *Gifted Child Quarterly, 39*, 57–65.

Radin, N. (1974). Observed maternal behavior with four-year-old boys and girls in lower-class families. *Child Development, 45*, 1126–1131.

Radin, N. (1976). The role of the father in cognitive, affective and intellectual development. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*. New York: Wiley.

Radin, N., & Epstein, A. (1975). *Observed paternal behavior and the intellectual functioning of preschool boys and girls*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Denver.

Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1991). Giftedness from a multiple intelligence perspective. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 55–64). Boston: Allyn & Bacon.

Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 54–66). Boston: Allyn & Bacon.

Ravas, R., & Rimm, S. B. (1996, August). *Examination of the family and educational influences during the childhood and adolescence of female physicians*. Address presented at the Chester Summer Scholars Poster Session, MetroHealth Medical Center, Cleveland, Ohio.

Raymond, C. L., & Benbow, C. P. (1989). Educational encouragement by parents: Its relationship to precocity and gender. *Gifted Child Quarterly, 33*, 144–151.

Redding, R. E. (1990). Learning preferences and skills patterns among underachieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 34*, 72–75.

Reilly, J. (1992). When does a student really need a professional mentor? *Gifted Child Today, 15*(3), 2–7.

Reis, S. M. (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly, 31*, 83–89.

Reis, S. M. (1990a, February). Teaching techniques. *Learning90*, 46–47.

Reis, S. M. (1990b, February). What to teach, when to teach it. *Learning90*, 44–45.

Reis, S. M. (1991). The need for clarification in research designed to examine gender differences in achievement and accomplishment. *Roeper Review, 13*, 193–198.

Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural contest underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly, 39*, 162–170.

Reis, S. M., & Burns, D. E. (1987). A schoolwide enrichment team invites you to read about methods for promoting community and faculty involvement in a gifted education program. *Gifted Child Today, 49*(2), 27–32.

Reis, S. M., & Callahan, C. M. (1989). Gifted females: They've come a long way—or have they? *Journal for the Education of the Gifted, 12*, 99–117.

Reis, S. M., & Dobyns, S. M. (1991). An annotated bibliography of non-fictional books and curricular materials to encourage gifted females. *Roeper Review, 13*, 129–130.

Reis, S. M., Hébert, T. P., Díaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (in press). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1986). The secondary triad model. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 267–304). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly, 38*, 127–135.

Reis, S. M., Westberg, K., Kulikowich, J., Caillard, F., Hebert, T., Purcell, J., Rogers, J., & Smist, J. (1992, April). Modifying regular classroom instruction with curriculum compacting. In J. S. Renzulli (Chair), *Regular classroom practices with gifted students: Findings from the National Research Center on the Gifted and Talented*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Renzulli, J. S. (1975). A *guidebook for evaluating programs for the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Renzulli, J. S. (1977). *Enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1983, September/October). Rating the behavioral characteristics of superior students. *G/C/T*, 30–35.

Renzulli, J. S. (1984). The triad-revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 28*, 163–171.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53–92). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (1987, April). *The triad/revolving door model.* Workshop presented in Madison, WI.

Renzulli, J. S. (1988). The Multiple Menu Model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 32*, 298–309.

Renzulli, J. S. (1991a). The National Research Center on the Gifted and Talented: The dream, the design, and the destination. *Gifted Child Quarterly, 35*, 73–80.

Renzulli, J. S. (1991b, April). Chair/discussant comments. In J. S. Renzulli (Chair), *The National Research Center on the Gifted and Talented: Present activities, future plans, and an invitation for input and involvement.* Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Renzulli, J. S. (1992, April). Chair/discussant comments. In J. S. Renzulli (Chair), *Regular classroom practices with gifted students: Findings from the National Research Center on the Gifted and Talented.* Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

Renzulli, J. S. (1995, November). *Past reflections—future directions.* Address presented at the meeting of the National Association for Gifted Children, Tampa, FL.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991a). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 35*, 26–35.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991b). The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for the development of creative productivity. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 99–110). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Child Quarterly, 38*, 7–20.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 136–154). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). *Revolving door identification model.* Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978a). Developing defensible programs for the gifted and talented. *Journal of Creative Behavior, 12*, 21–29, 51.

Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978b). *Learning styles inventory.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1979). Issues and procedures in evaluating gifted programs. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and the talented* (pp. 289–307). Chicago: National Society for the Study of Education.

Renzulli, J. S., & Ward, V. S. (1969). *Diagnostic and evaluative scales for differential education for the gifted.* Storrs, CT: University of Connecticut, Department of Educational Psychology.

Resnick, L. B. (1985). *Education and learning to think.* Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.

Rest, J. R. (1988). *Test manual for the Defining Issues Test* (3rd ed.). Minneapolis: University of Minnesota Center for the Study of Ethical Development.

Restak, R. (1979). *The brain: The last frontier.* New York: Doubleday.

Reyes, E. I., Fletcher, R., & Paez, D. (1996). Developing local multidimensional screening procedures for identifying giftedness among a Mexican American border population. *Roeper Review, 18*, 208–211.

Ricca, J. (1984). Learning styles and preferred instructional strategies of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 28*, 121–126.

Richardson, W. B., & Feldhusen, J. F. (1986). *Leadership education: Developing skills for youth.* New York: Trillium Press.

Richert, E. S. (1985). Identification of gifted students: An update. *Roeper Review, 8*, 68–72.

Richert, E. S. (1987). Rampant problems and promising

practices in the identification of disadvantaged gifted students. *Gifted Child Quarterly, 31*, 149–154.

Richert, E. S. (1991a). Patterns of underachievement among gifted students. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 139–162). New York: Teachers College Press.

Richert, E. S. (1991b). Rampant problems and promising practices in identification. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 81–96). Boston: Allyn & Bacon.

Richert, E. S. (1997). Excellence with equity in identification and programming. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 75–88). Boston: Allyn & Bacon.

Richert, E. S., Alvino, J. J., & McDonnel, R. C. (1982). *National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Educational Information Resource Center.

Riggs, G. G. (1984). Parent power: Wanted for organization. *Gifted Child Quarterly, 28*, 111–114.

Rimm, S. B. (1976). *GIFT: Group inventory for finding creative talent*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.

Rimm, S. B. (1977, Fall). Foreword: A comprehensive framework for total educational evaluation. *Journal of the Wisconsin Association for Supervision and Curriculum Development*, 9–18.

Rimm, S. B. (1981). Evaluation of gifted programs—as easy as ABC. In R. E. Clasen, B. Robinson, D. R. Clasen, & G. Libster (Eds.), *Programming for the gifted, talented and creative: Models and methods*. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.

Rimm, S. B. (1982). *PRIDE: Preschool interest descriptor*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.

Rimm, S. B. (1983, March/April). Identifying creativity (Part 1). *G/C/T*, 34–37.

Rimm, S. B. (1984, January/February). If God had meant gifted children to run our homes, she would have created them bigger. *G/C/T*, 26–29.

Rimm, S. B. (1986). *AIM: Achievement identification measure*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.

Rimm, S. B. (1987a). *GAIM: Group achievement identification measure*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.

Rimm, S. B. (1987b). Marching to the beat of a different drummer. *Gifted Child Today, 10*(1), 2–6.

Rimm, S. B. (1987c). Why do bright children underachieve? The pressures they feel. *Gifted Child Today, 10*(6), 30–36.

Rimm, S. B. (1988a). *AIM-TO: Achievement identification measure—teacher observation*. Watertown, WI: Apple.

Rimm, S. B. (1988b). Popularity ends at grade twelve. *Gifted Child Today, 11*(3), 42–44.

Rimm, S. B. (1990a). A theory of relativity. *Gifted Child Today, 13*(3), 32–36.

Rimm, S. B. (1990b). *Gifted kids have feelings too*. Watertown, WI: Apple.

Rimm, S. B. (1990c). *How to parent so children will learn*. Watertown, WI: Apple.

Rimm, S. B. (1991a). The attention deficit-hyperactivity disorder epidemic. *How to Stop Underachievement Newsletter*, 1(4), pp. 7–8. Educational Assessment Service, Watertown, WI.

Rimm, S. B. (1991b). Teaching competition to prevent and cure underachievement. *How to Stop Underachievement Newsletter*, 2(2), 1–2. Educational Assessment Service, Watertown, WI.

Rimm, S. B. (1991c). Underachievement and superachievement: Flip sides of the same psychological coin. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 328–343). Boston: Allyn & Bacon.

Rimm, S. B. (1991d). What's the hurry. *How to Stop Underachievement Newsletter, 1*(4), 1–3. Educational Assessment Service, Watertown, WI.

Rimm, S. B. (1992a). A response on competition from Kansas. *How to Stop Underachievement Newsletter*, 2(4), 6–7. Educational Assessment Service, Watertown, WI.

Rimm, S. B. (1992b). *On raising kids*. Watertown, WI: Apple.

Rimm, S. B. (1992c). A bicycle ride: Why we need grouping. *How to Stop Underachievement Newsletter, 1*(3), 1–3. Educational Assessment Service, Watertown, WI.

Rimm, S. B. (1994a). *Gifted module: Parenting for achievement*. Watertown, WI: Apple.

Rimm, S. B. (1994b). *Keys to parenting the gifted child*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series.

Rimm, S. B. (1995a). Gender effects on achievement. *How to Stop Underachievement Newsletter*, 6(2), 1–5. Educational Assessment Service, Watertown, WI.

Rimm, S. B. (1995b). How sports can help your children achieve. *How to Stop Underachievement* Newsletter, *5*(4), 1–3. Educational Assessment Service, Watertown, WI.
Rimm, S. B. (1995c). Will we now drug those troublesome gifted children? *IAGC The Journal Portfolio*, Article 17, 1–3.
Rimm, S. B. (1995d). *Why bright kids get poor grades—and what you can do about it.* New York: Crown.
Rimm, S. B. (1995e). Creativity and underachievement. In J. F. Smutney (Ed.), *The young gifted child: Potential and praise, an anthology.* Cresskill, NJ: Hampton.
Rimm, S. B. (1996a). *Dr. Sylvia Rimm's smart parenting: How to parent so children will learn.* New York: Crown.
Rimm, S. B. (1996b, Fall). Using the media to advocate for gifted and talented education. *NAGC Parent-Community Newsletter.* National Associaton for Gifted Children, Washington, DC.
Rimm, S. B. (1997). Underachievement syndrome: A national epidemic. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 416–434). Boston: Allyn & Bacon.
Rimm, S. B., Cornale, M., Manos, R., & Behrend, J. (1989). *Guidebook for implementing the TRIFOCAL underachievement program in schools.* Watertown, WI: Apple.
Rimm, S. B., & Davis, G. A. (1976). GIFT: An instrument for the identification of creativity. *Journal of Creative Behavior, 10*, 178–182.
Rimm, S. B., & Davis, G. A. (1980). Five years of international research with GIFT: An instrument for the identification of creativity. *Journal of Creative Behavior, 14*, 35–36.
Rimm, S. B., & Davis, G. A. (1983, September/October). Identifying creativity (Part 2). *G/C/T*, 19–23.
Rimm, S. B., & Lovance, K. J. (1992a). How acceleration may prevent underachievement syndrome. *Gifted Child Today, 15*(2), 9–14.
Rimm, S. B., & Lovance, K. J. (1992b). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly, 36*, 100–105.
Rimm, S. B., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 32*, 353–359.
Rimm, S. B., & Olenchak, F. R. (1991). How FPS helps underachieving gifted students. *Gifted Child Today, 14*(2), 19–22.
Rimm, S. B., & Priest, C. (1990). *Exploring feelings.* Watertown, WI: Apple.
Rimm, S., Rimm-Kaufman, & S. Rimm, I., (in press). *Raising girls for opportunity.* New York: Crown.
Rimm-Kaufman, S. (1996). *Infant predictors of kindergarten behavior: The contribution of inhibited and uninhibited temperament types.* Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
Rimmerman, H. (1991). Response to Dr. Sylvia Rimm on the article "Teaching Competition to Prevent and Cure Underachievement." *How to Stop Underachievement Newsletter, 2*(2), 6–7. Watertown, WI: Educational Assessment Service.
Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school: Together or separate?* New York: Teachers College Press.
Rix, S. E. (Ed.). (1988). *The American woman.* New York: Norton.
Roberts, J. L. (1992). Parents can be mentors, too. *Gifted Child Today, 15*(3), 36–38.
Robinson, A. (1991). *Cooperative learning and the academically talented student.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
Robinson, A. (1997). Cooperative learning for talented students: Emergent Issues and Implications. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 243–252). Boston: Allyn & Bacon.
Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1992a). A radical leap from middle school to college: Can it work? In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 267–277). Unionville, NY: Trillium Press.
Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1992b). Acceleration: Valuable high school to college options. *Gifted Child Today, 15*(2), 20–23.
Robinson, N. M., & Weimer, L. J. (1991). Selection of candidates for early admission to kindergarten and first grade. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *Academic acceleration of gifted children* (pp. 29–50). New York: Teachers College Press.
Rodenstein, J. M., & Glickauf-Hughes, C. (1979). Career and lifestyle determinants of gifted women. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted.* Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
Rodenstein, J. M., Pfleger, L., & Colangelo, N. (1977). Career development needs of the gifted: Special

considerations for gifted women. *Gifted Child Quarterly, 20,* 340–347.

Roeper, A. (1982, November). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review, 5*(2), 21–24.

Rogers, C. R. (1949). A coordinated research in psychotherapy: A non-objective introduction. *Journal of Consulting Psychology, 13,* 49–51.

Rogers, C. R. (1962). Toward a theory of creativity. In S. J. Parnes & H. F. Harding (Eds.), *A source book for creative thinking.* New York: Scribners.

Rogers, J. A., & Nielson, A. B. (1993). Gifted children and divorce: A study of the literature on the incidence of divorce in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 16,* 251–267.

Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Rogers, K. B. (1992, November). *Using effect size to make good decisions about acceleration.* Paper presented at the meeting of the National Association for Gifted Children, Little Rock, Arkansas.

Rogers, K. B. (1996). What *The Bell Curve* says and doesn't say: Is a balanced view possible? *Roeper Review, 18,* 252–255.

Rosenthal, R. J., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom.* New York: Holt.

Rosner, S. (1985, May/June). Guidelines for developing effective programs for gifted children with special learning disabilities. *G/C/T,* 55–58.

Rosner, S., & Seymour, J. (1983). The gifted child with a learning disability: Clinical evidence. In L. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Learning disabled/gifted children* (pp. 77–97). Baltimore: University Park Press.

Ross, J. A., & Smyth, E. (1995). Thinking skills for gifted students: The case for correlational reasoning. *Roeper Review, 17,* 239–243.

Ross, P. O. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent.* Washington, DC. U.S. Department of Education.

Ross, P. O. (1997). Federal policy on gifted and talented education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 553–559). Boston: Allyn & Bacon.

Rossiter, M. (1995). *Women scientists in America: Before affirmative action, 1940–1972.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Rowe, I. H. (1990). The power of parent persuasion. In S. Baily, E. Braggett, & M. Robinson (Eds.), *The challenge of excellence: A vision splendid* (pp. 358–361). Australia: Australian Association for the Education of the Gifted and Talented.

Ruckman, D. R., & Feldhusen, J. F. (1988). Evaluation of a university/school district consortium for gifted education. *Roeper Review, 11,* 79–85.

Runco, M. A. (1993). *Creativity as an educational objective for disadvantaged students.* Fullerton, CA: California State University.

Sadker, M. P., Sadker, D. M., & Hicks, T. (1980). The one-percent solution? Sexism in teacher education texts. *Phi Delta Kappan, 61,* 550–553.

Safer, D. J., & Krager, J. M (1988). A survey of medication treatments for hyperactive/innattentive students. *Journal of the American Medical Association, 260,* 2256–2258.

Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefevre, D., & Rapp, N. (1990). Effects of self-evaluation on the independent work skills of preschool children with disabilities. *Exceptional Children, 56*(6), 540–549.

Salter, J., & Tozier, L. (1971). A review of intelligence test modifications used with the cerebral palsied and other handicapped groups. *Journal of Special Education, 4,* 391–398.

Sanborn, M. (1979). Career development: Problems of gifted and talented students. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted.* Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Sands, T., & Howard-Hamilton, M. (1995). Understanding depression among gifted adolescent females: Feminist therapy strategies. *Roeper Review, 17,* 192–195.

Sapon-Shevin, M. (1994). *Playing favorites: Gifted education and the disruption of community.* Albany, NY: State University of New York Press.

Satler, M. (1982). *Assessment of children's intelligence and special abilities* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Sato, I. S., & Johnson, B. (1978). Multifaceted training meets multidimensionally gifted. *Journal of Creative Behavior, 12,* 63–71.

Schaefer, C. E. (1969). Imaginary companions and creative adolescents. *Developmental Psychology, 1,* 747–749.

Schaefer, C. E. (1971). *Creativity attitude survey.* Jacksonville, IL: Psychologists and Educators.

Schafer, M. (1974). *Die sprache des pferdes* [The language of horses]. Munich: Nymfenburger Verlagshandlung.

Schatz, E. (1990, May/June). Ability grouping for gifted learners. *Educating Able Learners*, 3–5, 15.
Schenck, C., & Schenck, S. (1990). 1990 directory of summer opportunities for the gifted. *Gifted Child Today, 13*(2), 50–59.
Schenck, C., & Schenck, S. (1991). 1991 directory of summer opportunities for the gifted. *Gifted Child Today, 14*(2), 44–59.
Schiff, M. M., Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1981). Scatter analysis of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities, 14*, 400–404.
Schlichter, C. L. (1986a). Talents Unlimited: An inservice education model for teaching thinking skills. *Gifted Child Quarterly, 30*, 119–123.
Schlichter, C. L. (1986b). Talents Unlimited: Applying the multiple-talent approach in mainstream and gifted programs. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (352–390). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
Schlichter, C. L. (1997). Talents unlimited model in programs for gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 318–327). Boston: Allyn & Bacon.
Schlichter, C. L., & Palmer, W. R. (1993). *Thinking smart: A primer of the Talents Unlimited model.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
Schnur, J. O., & Stefanich, G. P. (1979). Science for the handicapped gifted child. *Roeper Review, 2*(2), 26–28.
Schreeve, W., Goetter, W. G. J., Bunn, A., Norby, J. R., Stueckle, A. F., Midgley, T. K., & de Michele, B. (1986). Single parents and students' achievements—a national tragedy. *Early Child Development and Care, 23*, 175–184.
Scott, M. S., Perou, R., Urbano, R., Hogan, A., & Gold, S. (1992). The identification of giftedness: A comparison of white, Hispanic, and black families. *Gifted Child Quarterly, 36*, 131–139.
Scruggs, T. E., & Cohn, S. J. (1983). A university-based summer program for a highly able but poorly achieving Indian child. *Gifted Child Quarterly, 27*, 90–93.
Sears, P. S. (1979). The Terman genetic studies of genius, 1922–1972. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and the talented* (pp. 75–96). Chicago: National Society for the Study of Education.
Sebrechts, J. S. (1992). The cultivation of scientists at women's colleges. *Journal of NIH Research, 4*, 22–26.
Sebring, A. D. (1983). Parental factors on the social and emotional adjustment of the gifted. *Roeper Review, 6*(2), 97–99.
Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death.* San Francisco: Freeman.
Seligman, R. (1990). A gifted ninth grader tells it like it is. *Gifted Child Today, 13*(4), 9–11.
Serbin, L., & O'Leary, D. K. (1975). How nursery schools teach girls to shut up. *Psychology Today, 9*(12), 56–58.
Shade, B. J. (1978, April). Social-psychological characteristics of achieving black children. *Negro Educational Review, 29*(2), 80–86.
Shade, B. J. (1983, December). The social success of black youth: The impact of significant others. *Journal of Black Studies, 14*(2), 137–150.
Shallcross, D. J. (1981). *Teaching creative behavior.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Shaller, J. G. (1990). Commentary: The advancement of women in academic medicine. *Journal of the American Medical Association, 264*, 1854–1855.
Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership, 47*(4), 17–21.
Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation.* New York: Teachers College Press.
Sharp, A. M., & Reed, R. F. (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery.* Philadelphia: Temple University Press.
Shaw, M. C. & McCuen, J. T. (1960). The onset of academic underachievement in bright children. *Journal of Educational Psychology*, 51, 103–108.
Sheehy, G. (1982). *Pathfinders.* New York: Bantam Books.
Shu, H. (1991). Sex role socialization of children in Chinese and American cultures: A comparative study of elementary school language textbooks. *Compare, 21*, 199–207.
Siegle, D., & Reis, S. M. (1994, Winter). Gender differences in teacher and student perceptions of student ability and effort. *Journal of Secondary Gifted Education*, 86–92.
Silverman, L. K. (1983a). Issues in affective development of the gifted. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *A*

*practical guide to counseling the gifted in a school setting* (pp. 2–10). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Silverman, L. K. (1983b). Personality development: The pursuit of excellence. *Journal for the Education of the Gifted, 6*, 5–19.

Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review, 12*, 37–42.

Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper Review, 13*, 122–123.

Silverman, L. K. (1993a). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.

Silverman, L. K. (1993b). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 631–647). New York: Pergamon.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review, 17*, 110–116.

Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382–397). Boston: Allyn & Bacon.

Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Water, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness? *Topics in Early Childhood Special Education, 6*, 23–38.

Silverman, L. K., & Kearney, K. (1989). Parents of the extraordinarily gifted. *Advanced Development Journal, 1*, 41–56.

Simberg, A. L. (1964). *Creativity at work*. Boston: Industrial Education Institute.

Simon, S. B., Howe, L., & Kirschenbaum, H. (1972). *Value clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart.

Simon, S. B., Howe, L., & Kirschenbaum, H. (1978). *Value clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students* (rev. ed.). New York: Hart.

Simon, S. B., & Massey, S. (1973). Value clarification, *Educational Leadership, 5*, 738–739.

Simonton, D. K. (1988). Creativity, leadership, and chance. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 386–426). New York: Cambridge University Press.

Simonton, D. K. (1997). When giftedness becomes genius: How does talent achieve eminence? In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 335–349). Boston: Allyn & Bacon.

Sisk, D. A. (1990). Expanding worldwide awareness of gifted and talented children and youth. *Gifted Child Today, 13*(5), 19–25.

Sisk, D. A. (1993). Leadership education for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 491–505). New York: Pergamon.

Sisk, D. A., Gilbert, P., & Gosch, R. (1991). Developing leadership in a multi-cultural society. *Gifted Child Today, 14*(4), 60–61.

Sjogren, D., Hopkins, T., & Gooler, D. (1975). *Evaluation plans and instruments: Illustrative cases of gifted program evaluation techniques*. Champaign, IL: University of Illinois, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.

Slavin, R. E. (1987). Grouping for instruction in the elementary school. *Educational Leadership, 22*(1), 109–127.

Slavin, R. E. (1990a). Ability grouping, cooperative learning and the gifted. *Journal for the Education of the Gifted, 14*, 3–8.

Slavin, R. E. (1990b). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Slavin, R. E. (1990c). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. Educational *Leadership, 47*(4), 52–54.

Slavin, R. E. (1991a). Are cooperative learning and "untracking" harmful to the gifted? *Educational Leadership, 48*(6), 68–71.

Slavin, R. E. (1991b). Group rewards make groupwork work. *Educational Leadership, 48*(5), 83–88.

Slavin, R. E., Madden, N. A., & Stevens, R. J. (1990). Cooperative learning models for the 3 R's. *Educational Leadership, 47*(4), 22–28.

Smith, C. B. (1991). Literature for gifted and talented. *Reading Teacher, 44*, 608–609.

Smith, J., LeRose, B., & Clasen, R. E. (1991). Underrepresentation of minority students in gifted programs: Yes! It matters. *Gifted Child Quarterly, 35*, 81–83.

Smith, J. M. (1966). *Setting conditions for creative teaching in the elementary school*. Boston: Allyn & Bacon.

Smith, L. G. (1981). Centuries of educational inequities. *Educational Horizons, 60*, 4–10.

Smith, S. J. (1990). What are you counting as service to gifted and talented students? *Gifted Child Today, 13*(4), 23–24.

Solomon, A. O. (1974). Analysis of creative thinking of disadvantaged children. *Journal of Creative Behavior, 8*, 293–295.

Somers, J. V., & Yawkey, T. D. (1984). Imaginary play companions: Contributions to creativity and intellectual abilities of young children. *Journal of Creative Behavior, 18*, 77–89.

Sonnert, G., & Holton, G. (1996). Career patterns of women and men in the sciences. *American Scientist, 84*, 63–71.

Sosniak, L. (1997). The tortoise, the hare, and the development of talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 207–217). Boston: Allyn & Bacon.

Southern, W. T., & Jones, E. D. (1991). Objections to early entrance and grade skipping. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *Academic acceleration of gifted children* (pp. 51–73). New York: Teachers College Press.

Southern, W. T., & Jones, E. D. (1992). The real problems with academic acceleration. *Gifted Child Today, 15*(2), 34–38.

Southern, W. T., Jones, E. D., & Fiscus, E. D. (1989). Practioner objections to the academic acceleration of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 33*, 29–35.

Southern, W. T., & Spicker, H. H. (1989). The rural gifted on line: Bulletin boards and electronic curriculum. *Roeper Review, 11*, 199–202.

Sowa, C. J., McIntire, J., May, K., & Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper Review, 17*, 95–98.

Spicker, H. H., Southern, W. T., & Davis, B. I. (1987). The rural gifted child. *Gifted Child Quarterly, 31*, 155–157.

Spredemann-Dryer, S. (1989). *The bookfinder: When kids need books*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.

Springer, S. P., & Deutsch, G. (1985). *Left brain, right brian* (rev. ed.). New York: Freeman.

Stacey, J. (1990, November 26). USA snapshots: Pay inequity. *USA Today*, p. A1.

Staff. (1993). *PLAN profile summary report*. Iowa City, IA: American College Testing Program.

Staff. (1995). The SOI model school. *SOI News, 17*(2), 4–7.

Staff. (1996). *Activities for better academic performance and higher test scores* (catalog). Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Stake, J. E. (1981). The educator's role in fostering female career aspirations. *Journal of NAWDAC, 43*, 3–10.

Stanish, B. (1977). *Sunflowering*. Carthage, IL: Good Apple.

Stanish, B. (1979). *I believe in unicorns*. Carthage, IL: Good Apple.

Stanish, B. (1981). *Hippogriff feathers*. Carthage, IL: Good Apple.

Stanish, B. (1986). *Mindglow*. Carthage, IL: Good Apple.

Stanish, B. (1988). *Lessons from the hearthstone traveler: An instructional guide to the creative thinking process*. Carthage, IL: Good Apple.

Stankowski, W. M. (1978). Definition. In R. E. Clasen & B. Robinson (Eds.), *Simple gifts*. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.

Stanley, J. C. (1976). Test better finder of great math talent than teachers are. *American Psychologist, 31*, 313–314.

Stanley, J. C. (1978a). Concern for intellectually talented youths: How it originated and fluctuated. In R. E. Clasen & B. Robinson (Eds.), *Simple gifts*. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.

Stanley, J. C. (1978b). Identifying and nurturing the intellectually gifted. In R. E. Clasen & B. Robinson (Eds.), *Simple gifts*. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.

Stanley, J. C. (1979). The study and facilitation of talent for mathematics. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and the talented* (pp. 169–185). Chicago: National Society for the Study of Education.

Stanley, J. C. (1982, October). *Finding intellectually talented youths and helping them greatly via educational acceleration*. Address presented at the meeting of the Wisconsin Council on Gifted and Talented, Madison.

Stanley, J. C. (1985, August). *Fostering use of mathematical talent in the USA: SMPY's rationale*. Address presented at the Sixth World Conference on Gifted and Talented Children, Hamburg, Germany.

Stanley, J. C. (1987). State residential high schools for mathematically talented youth. *Phi Delta Kappan, 68*, 770–772.

Stanley, J. C. (1988). Some characteristics of SMPY's "700–800 on SAT-M before age 13 group": Youths who reason *extremely* well mathematically. *Gifted Child Quarterly, 32*, 205–209.
Stanley, J. C. (1989). A look back at educational non-acceleration: An international tragedy. *Gifted Child Today, 12*(4), 60–61.
Stanley, J. C. (1991a). An academic model for educating the mathematically talented. *Gifted Child Quarterly, 35*, 36–42.
Stanley, J. C. (1991b). Critique of "Socioemotional adjustment of adolescent girls enrolled in a residential acceleration program." *Gifted Child Quarterly, 35*, 67–70.
Stanley, J. C. (1992). The future of research and theory construction in talent development. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development.* New York: Trillium.
Stanley, J. C. (1994). Gender differences for able elementary school students on above-grade-level ability and achievement tests. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 141–148). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1983). Educating mathematically precocious youths: Twelve policy recommendations. *Educational Researcher, 11*(5), 4–9.
Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1986a). Extremely young college graduates: Evidence of their success. *College and University, 58*, 361–371.
Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1986b). Youths who reason exceptionally well mathematically. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 361–387). New York: Cambridge University Press.
Stanley, J. C., Lupkowski, A. E., & Assouline, S. G. (1990). Applying a mentor model for young mathematically talented students. *Gifted Child Today, 13*(2), 15–19.
Stanley, J. C., & McGill, A. M. (1986). More about "young entrants to college: How did they fare?" *Gifted Child Quarterly, 30*, 70–73.
Starko, A. J. (1990). Life and death of a gifted program: Lessons not yet learned. *Roeper Review, 13*, 33–38.
Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist, 47*, 723–729.
Sternberg, R. J. (1983). Criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher, 12*(1), 6–13.
Sternberg, R. J. (1984). How can we teach intelligence? *Educational Leadership, 42*, 38–48.
Sternberg, R. J. (Ed.). (1988a). *The nature of creativity.* New York: Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988b). Three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 125–147). New York: Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1988c). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence.* New York: Viking.
Sternberg, R. J. (1990). *Robert Sternberg's ten tips to enhance creativity* (poster). Minneapolis, MN: Free Spirit.
Sternberg, R. J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative "metaphors of mind." In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 185–207). New York: Pergamon.
Sternberg, R. J. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly, 39*, 88–94.
Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 43–53). Boston: Allyn & Bacon.
Sternberg, R. J., Callahan, C., Burns, D., Gubbins, E. J., Purcell, J., Reis, S. M., Renzulli, J. S., & Westberg, K. (1995). Return gift to sender: A review of *The Bell Curve*, by Richard Herrnstein & Charles Murray. *Gifted Child Quarterly, 39*, 177–179.
Sternberg, R. J., & Clinkenbeard, P. R. (1995). The Triarchic Model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. *Roeper Review, 17*, 255–260.
Sternglanz, S. H., & Serbin, L. A. (1974). Sex-role stereotyping in children's television programs. *Developmental Psychology, 10*, 710–715.
Striker, F. (undated). *Creative writing workbook and the morphological approach to plotting.* Unpublished manuscript, University of Buffalo.
Strom, R., Johnson, A., Strom, S., & Strom, P. (1992). Designing curriculum for parents of gifted chil-

dren. *Journal for the Education of the Gifted, 15,* 182–200.

Subotnik, R. F., & Strauss, S. (1990, April). *Gender differences in achievement and classroom participation: An experiment involving advanced placement calculus classes.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Sue, D., & Sue, D. W. (1991). Counseling strategies for Chinese Americans. In C. C. Lee & B. L. Richardson (Eds.), *Multicultural issues in counseling: New approaches to diversity* (pp. 79–90). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Sullivan, P. M., & Vernon, M. (1979). Psychological assessment of hearing impaired children. *School Psychology Digest, 8,* 271–290.

Suter, D. P., & Wolf, J. S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. *Journal for the Education of the Gifted, 10,* 227–237.

Sutherland, S. L. (1978). The unambitious female: Women's low professional aspirations. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 3,* 774–794.

Sutton-Smith, B., Rosenberg, B. G., & Landy, F. (1968). Father-absence effects in families of different sibling compositions. *Child Development, 39,* 1213–1221.

Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches.* Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

Swenson, E. V. (1978). Teacher-assessment of creative behavior in disadvantaged children. *Gifted Child Quarterly, 22,* 338–343.

Swesson, K. (1994). Helping the gifted/learning disabled: Understanding the special needs of the "twice exceptional." *Gifted Child Today, 17*(5), 24–26.

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1992). *A ten-year longitudinal followup of participants in a fast-paced mathematics course.* Unpublished manuscript, Iowa State University, Department of Psychology.

Tallent-Runnels, M. K., & Sigler, E. A. (1995). The status of the selection of gifted students with learning disabilities for gifted programs. *Roeper Review, 17,* 246–248.

Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation.* New York: Ballantine Books.

Tannenbaum, A. J. (1979). Pre-Sputnik to post-Watergate concern about the gifted. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and the talented* (pp. 5–27). Chicago: National Society for the Study of Education.

Tannenbaum, A. J. (1991). Social psychology of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 27–44). Boston: Allyn & Bacon.

Tardif, T. Z., & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity? In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 429–440). New York: Cambridge University Press.

Taylor, A. R. (1991). Social competence and the early school transition: Risk and protective factors for African-American children. *Education and Urban Society, 24*(1), 15–26.

Taylor, C. W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior, 12,* 39–51.

Taylor, C. W. (1986). Cultivating simultaneous student growth in both multiple creative talents and knowledge. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 306–351). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 99–121). New York: Cambridge University Press.

Teale, W. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman, A. Oberg, & T. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy* (pp. 110–121). Portsmouth, NH: Heinemann.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist, 9,* 221–230.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genious: Vol. 4. The gifted child grows up.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1951). The Stanford studies of the gifted. In P. A. Witty (Ed.), *The gifted child.* Lexington, MA: Heath.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genious: Vol. 5. The gifted group at midlife: Thirty-five years' follow-up of a superior group.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Tesch, B. J., Wood, H. M., Helwig, A. L., & Nattinger, A. B. (1995). Promotion of women physicians in academic medicine: Glass ceiling or sticky floor? *Journal of the American Medical Association, 273,* 1022–1025.

Thomas, A. (1989). Ability and achievement expectations: Implications of research for classroom practice. *Childhood Education, 65,* 235–241.

Thomson, R. A. (1989). Operation adventure in Wisconsin. *Gifted Child Today, 12*(5), 58–59.

Thorndike, R. L., & Hagen, E. P. (1977). *Management and evaluation in psychology and education.* New York: Wiley.

Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, J. M. (1986). *Stanford-Binet intelligence scale* (4th ed.). Chicago: Riverside.

Tidball, E. (1986). Baccalaureate origins of recent natural science doctorates. *Journal of Higher Education, 57,* 606–620.

Tidwell R. (1980). Gifted students' self-image as a function of identification procedure, race, and sex. *Journal of Pediatric Psychology, 5*(1), 57–69.

Tkach, J. R. (1986, March/April). What to do with a gifted kid this summer. *G/C/T,* 24–25.

Tkach, J. R. (1987, May/June). Perennial problem for parents: What to do with a gifted kid this summer II. *G/C/T,* 6–8.

Tolan, S. S. (1987). Parents and "professionals," a question of priorities. *Roeper Review, 9,* 184–187.

Toll, M. F. (1991). Full-time gifted programs: Where do I begin. *Gifted Child Today, 14*(6), 12–13.

Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (1994). Planning effective evaluations for programs for the gifted. *Roeper Review, 17,* 46–51.

Tomlinson, S. (1986). A survey of participant expectations for inservice in education of the gifted. *Gifted Child Quarterly, 30,* 110–113.

Tonemah, S. (1987). Assessing American Indian gifted and talented students' abilities. *Journal for the Education of the Gifted, 10,* 181–194.

Tonemah, S. (1991). *Gifted and talented American Indian and Alaska Native students.* Indian Nations at Risk Task Force Commission Papers. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Tong, J., & Yewchuk, C. (1996). Self-concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly, 40,* 15–23.

Tongue, C., & Sperling, C. (1976). *Parent nomination form.* Raleigh, NC: North Carolina Department of Public Instruction.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1971). Are the Torrance tests of creative thinking biased against or in favor of disadvantaged groups? *Gifted Child Quarterly, 15,* 75–81.

Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the classroom.* Washington, DC: National Educational Association.

Torrance, E. P. (1979). *The search for satori and creativity.* Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Torrance, E. P. (1980). Assessing the further reaches of creative potential. *Journal of Creative Behavior, 14,* 1–19.

Torrance, E. P. (1981a). Creative teaching makes a difference. In J. C. Gowan, J. Khatena, & E. P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implications* (2nd ed., pp. 99–108). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Torrance, E. P. (1981b). Non-test ways of identifying the creatively gifted. In J. C. Gowan, J. Khatena, & E. P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implications* (2nd ed., pp. 165–170). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Torrance, E. P. (1981c). Sociodrama as a creative problem-solving approach to studying the future. In J. C. Gowan, J. Khatena, & E. P. Torrance (Eds.). *Creativity: Its educational implications* (2nd ed., pp. 294–303). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Torrance, E. P. (1982). *Thinking creatively in action and movement.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1984). Teaching gifted and creative learners. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Chicago: Rand-McNally.

Torrance, E. P. (1987). *The blazing drive: The creative personality.* Buffalo, NY: Bearly Limited.

Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as man-

ifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 43–75). New York: Cambridge University Press.

Torrance, E. P., & Ball, O. E. (1984). *Torrance tests of creative thinking: Streamlined (revised) manual, figural A and B.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P., & Torrance, J. P. (1978). The 1977–78 future problem-solving program: Interscholastic competition and curriculum project. *Journal of Creative Behavior, 12,* 87–89.

Torres, S. (1977). *A primer on individualized education programs for handicapped children.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Traxler, M. A. (1987). Gifted education program evaluation: A national review. *Journal for the Education of the Gifted, 10,* 107–113.

Treffert, D. A. (1989). *Extraordinary people: Understanding "idiot savants."* New York: Harper & Row.

Treffinger, D. J. (1975). Teaching for self-directed learning: A priority of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 19,* 46–59.

Treffinger, D. J. (1978). Guidelines for encouraging independence and self-direction among gifted students. *Journal of Creative Behavior, 12,* 14–20.

Treffinger, D. J. (1981). *Blending gifted eduction with the total school program.* Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Treffinger, D. J. (1982). Gifted students, regular students: Sixty ingredients for a better blend. *Elementary School Journal, 82,* 267–273.

Treffinger, D. J. (1983, April). *Creativity: Celebrating the vision.* Address presented at the Third Annual Midwest Conference on Gifted and Talented Children, Milwaukee.

Treffinger, D. J. (1986a). *Blending gifted education with the total school program* (2nd ed.). Buffalo, NY: DOK.

Treffinger, D. J. (1986b). Fostering effective, independent learning through individualized programming. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 429–460). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Treffinger, D. J. (1995a). Creative problem solving: Overview and educational implications. *Educational Psychology Review, 7,* 301–312.

Treffinger, D. J. (1995b). Talent development: An emerging view. *Understanding Our Gifted, 7*(4), 3.

Treffinger, D. J., & Barton, B. L. (1988). Fostering independent learning. *Gifted Child Today, 11*(1), 28–30.

Treffinger, D. J., & Feldhusen, J. F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted, 19,* 181–193.

Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Dorval, K. B. (1994a). *Creative problem solving: An introduction* (rev. ed.). Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Dorval, K. B. (1994b). Creative problem solving: An overview. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp. 223–236). Norwood, NJ: Ablex.

Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & McEwen, P. (1987). *Checklist for preparing for evaluating thinking skills instructional programs.* Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Treffinger, D. J., & Sortore, M. R. (1992a). *The programming for giftedness series. Volume I: Programming for gifttedness—A contemporary view.* Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Treffinger, D. J., & Sortore, M. R. (1992b). *Programming for giftedness series. Vol. II: A process approach to planning for contemporary programming.* Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Treffinger, D. J., & Sortore, M. R. (1992c). *Programming for giftedness series. Vol. III: Leadership guide for contemporary programming.* Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Trigg, L. J., & Perlman, D. (1976). Social influences on women's pursuit of a nontraditional career. *Psychology of Women Quarterly, 1*(2), 138–150.

Tsuin-chen, O. (1961). Some facts and ideas about talent and genius in Chinese history. In G. Z. F. Bereday & J. A. Lauwerys (Eds.), *Concepts of excellence in education: The yearbook of education.* New York: Harcourt, Brace & World.

Turner, S. E., & Bowen, W. G. (1990, October). The flight from the arts and sciences: Trends in degrees conferred. *Science,* 517–520.

Tyler-Wood, T., & Carri, L. (1991). Identification of gifted children: The effectiveness of various measures of cognitive ability. *Roeper Review, 14,* 63–64.

U.S. Congress. (1975). *The education for all handicapped children act of 1975.* Washington, DC: Government Printing Office

Udansky, M. L. (1994, August 30). More kids live in changing family. *USA Today*, A1.

University of Wisconsin-Eau Claire. (1992). *The distance learning pilot project for gifted and talented students*. Eau Claire, WI: University of Wisconsin-Eau Claire Education Outreach and CESA 11.

Vail, P. L. (1990, February). Obstacles to thinking. *Learning90*, 48–50.

VanTassel-Baska, J. (1981, December). *The great debates: For acceleration*. Paper presented at the meeting of the CEC/TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child, Orlando, FL.

VanTassel-Baska, J. (1983a). Introduction. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *A pratical guide to counseling the gifted in a school setting* (pp. 1–5). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

VanTassel-Baska, J. (1983b). School counseling needs and successful strategies to meet them. In J. VanTassel-Baska (Ed.), A *practical guide to counseling the gifted in a school setting* (pp. 40–46). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

VanTassel-Baska, J. (1986). Acceleration. In C. J. Maker (Ed.), *Critical issues in gifted education* (pp. 179–196). Rockville, MD: Aspen Publishers.

VanTassel-Baska, J. (1988). Developing scope and sequence in curriculum for the gifted learner: A comprehensive approach (Part 1). *Gifted Child Today, 11*(2), 2–7.

VanTassel-Baska, J. (1989). The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted, 13*, 22–36.

VanTassel-Baska, J. (1991). Identification of candidates for acceleration: Issues and concerns. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *Academic acceleration of gifted children* (pp. 148–161). New York: Teachers College Press.

VanTassel-Baska, J. (1992). *Planning effective curriculum for gifted learners*. Denver, CO: Love.

VanTassel-Baska, J. (1993). Theory and research on curriculum development of the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 365–386). New York: Pergamon.

VanTassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel-Baska, J. (1997). What matters in curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research, and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 126–135). Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P., & Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review, 16*, 186–191.

VanTassel-Baska, J., Patton, J., & Prillaman, D. (1989). Disadvantaged gifted learners: At risk for educational attention. *Focus on Exceptional Children, 22*(3), 1–15.

Vaughn, V. L, Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analysis and review of research on pullout programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 35*, 92–98.

Velle, W. (1982). Sex hormones and behavior in animals and man. *Perspectives in Biology and Medicine, 25*, 295–315.

Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted, 16*, 55–72.

von Oech, R. (1983). *A whack on the side of the head*. New York: Warner Communications.

Wagner, C. G. (1992). Enabling the disabled: Technologies for people with handicaps. *The Futurist, 26*, 29–32.

Walberg, H. J. (1982). Child traits and environmental conditions of highly eminent adults. *Gifted Child Quarterly, 25*, 103–107.

Walberg, H. J. (1988). Creativity and talent as learning. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 340–361). New York: Cambridge University Press.

Walberg, H. J. (1994). Introduction. In H. J. Walberg (Chair), *Notable American women: Childhood contexts and psychological traits*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Walberg, H. J., & Herbig, M. P. (1991). Developing talent, creativity, and eminence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 245–255). Boston: Allyn & Bacon.

Walberg, H. J., Tsai, S., Weinstein, T., Gabriel, C. L., Rasher, S. P., Rosecrans, T., Rovai, E., Ide, J., Truijillo, M., & Vukosavich, P. (1981). Childhood traits and environmental conditions of highly eminent adults. *Gifted Child Quarterly, 25*, 103–107.

Walberg, H. J., & Zeiser, S. (1997). Productivity, accom-

plishment, and eminence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 328–334). Boston: Allyn & Bacon.

Walker, B. A., Reis, S. M., & Leonard, J. S. (1992). A developmental investigation of the lives of gifted women. *Gifted Child Quarterly, 36*, 201–206.

Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York: Holt.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt.

Wallich, P. (1996, March). The analytical economist: Having it all. *Scientific American, 274*, 253–256.

Warren, T. F. (1974). How to squelch ideas. In G. A. Davis & T. F. Warren (Eds.), *Psychology of education: New looks* (pp. 428–430). Lexington, MA: Heath.

Wasserman, S. (1985). *Thinking and learning*. New York: Coronodo.

Waters, M. L., & Bostwick, A. (1989). Gifted kids create a large scale museum exhibit in Indianapolis. *Gifted Child Today, 12*(5), 24–25.

Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.

Webb, J. T. (1993, August). *Gifted intensity or attention deficit-hyperactivity disorder*. Paper presented at the Seventh National Rimm Underachievement Institute, Milwaukee.

Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.

Weber, J. (1981). Moral dilemmas in the classroom. *Roeper Review, 3*(4), 11–13.

Wechsler, D. (1991). *WISC-III: Wechsler intelligence Scale for children* (3rd ed.). New York: Psychological Corporation.

Wees, J. (1993). Gifted/learning disabled: Yes, they exist and here are some successful ways to teach them. *Gifted International, 8*(1), 48–51.

Weiner, B. (1985). *Human motivation* (2nd ed.). New York: Holt.

Weinstein, J., & Laufman, L. (1981). The fourth R: Reasoning. *Roeper Review, 4*(1), 20–22.

Weiss, P., & Gallagher, J. J. (1980). The effects of personal experience on attitudes toward gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 3*, 194–206.

Werner, E. (1989). Children of the garden island. *Scientific American, 261*, 106–111.

Westberg, K. L., Dobyns, S., & Salvin, T. (1992). Regular classroom practices observation results. In J. S. Renzulli (Chair), *Regular classroom practices with gifted students: Findings from the National Research Center on the Gifted and Talented*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

White, B. L. (1975). *The first three years of life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

White, B. L., Kaban, B. T., & Attanucci, J. S. (1979). *The origins of human competence: Final report of the Harvard Preschool Project*. Lexington, MA: Heath.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.

Whitmore, J. R., (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly, 30*, 66–69.

Wildenhaus, K. J. (1995). Developing competitive excellence in the talented female athlete. *Roeper Review, 18*, 73–77.

Wiley, J., & Goldstein, D. (1991). Sex, handedness and allergy: Are they related to academic giftedness? *Journal for the Education of the Gifted, 14*, 412–422.

Wilkie, V. (1985, January/February). Richardson study Q's and A's. *G/C/T*, 2–9.

Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross-case study of two high potential students with cerebral palsy*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Williams, A. T. (1980, March/April). Academic game bowls: Competition for the gifted and talented. *G/C/T*, 10–12.

Williams, A. T. (1986, January/February). Academic game bowls as a teaching/learning tool. *G/C/T*, 2–5.

Williams, F. E. (1970). *Classroom ideas for encouraging thinking and feeling*. Buffalo, NY: DOK.

Williams, F. E. (1979, September/October). Williams' strategies to orchestrate Renzulli's triad. *G/C/T*, 2–6, 10.

Williams, F. E. (1980). *Creativity assessment packet*. Buffalo, NY: DOK.

Williams, F. E. (1982). *Classroom ideas for encouraging thinking and feeling* (Vol. 2). Buffalo, NY: DOK.

Williams, F. E. (1986). The cognitive-affective interaction model for enriching gifted programs. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 461–484). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Winocur, S. L., & Maurer, P. A. (1997). Critical thinking and gifted students: Using IMPACT to improve teaching and learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 308–317). Boston: Allyn & Bacon.

Witham, J. (1991). A full-time solution to part-time problems. *Gifted Child Today, 14*(6), 10–12.

Witters, L. A., & Vasa, S. F. (1981). Programming alternatives for educating the gifted in rural schools. *Roeper Review, 3*(4), 22–24.

Witty, P. A. (1967). Twenty years in education of the gifted. *Education, 88*(1), 4–10.

Witty, P. A. (1971). The education of the gifted and the creative in the U.S.A. *Gifted Child Quarterly, 15*, 109–116.

Woliver, R., & Woliver, G. M. (1991). Gifted adolescents in the emerging minorities: Asians and Pacific Islanders. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.). *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 248–257). New York: Teachers College Press.

Wood, B., & Feldhusen, J. F. (1996, July/August). Creative special interest programs for gifted youth: Purdue's Super Saturday serves as successful model. *Gifted Child Today*. 22–25, 28–29, 40–42.

Woods, S. B., & Achey, V. H. (1990). Successful identification of gifted racial/ethnic group students without changing classification requirements. *Roeper Review, 13*, 21–26.

Wright, L., & Borland, J. H. (1992). A special friend: Adolescent mentors for young, economically disadvantaged, potentially gifted students. *Roeper Review, 14*, 124–129.

Yawkey, T. D. (1983). *Imaginative predisposition interview scale: Test and administration manual.* Unpublished manuscript, Pennsylvania State University, University Park.

Yell, M. L., & Espin, C. A. (1990). The handicapped children's protection act of 1986: Time to pay the piper? *Exceptional Children, 56*(5), 396–407.

Yewchuk, C., & Lupart, J. L. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 709–725). New York: Pergamon.

Yoder, J. (1985, September). Gifted education is for rural students too. *NASSP Bulletin*, 68–74.

Yong, F. L. (1992). Mathematics and science attitudes of African-American middle school students identified as gifted: Gender and grade differences. *Roeper Review, 14*, 137–140.

Yong, F. L. (1994). Self-concepts, locus of control, and Machiavellianism of ethnically diverse middle school students who are gifted. *Roeper Review, 16*, 192–194.

Zaffrann, R. T., & Colangelo, N. (1979). Counseling with gifted and talented students. In N. Colangelo and R. T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 142–153). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Zametkin, A. (1991). The neurobiology of attention-deficit hyperactivity disorder. *CH.A.D.D.E.R, 5*(1), 10–11.

Zilli, M. G. (1971). Reasons why the gifted adolescent underachieves and some of the implications of guidance and counseling for this problem. *Gifted Child Quarterly, 15*, 279–292.

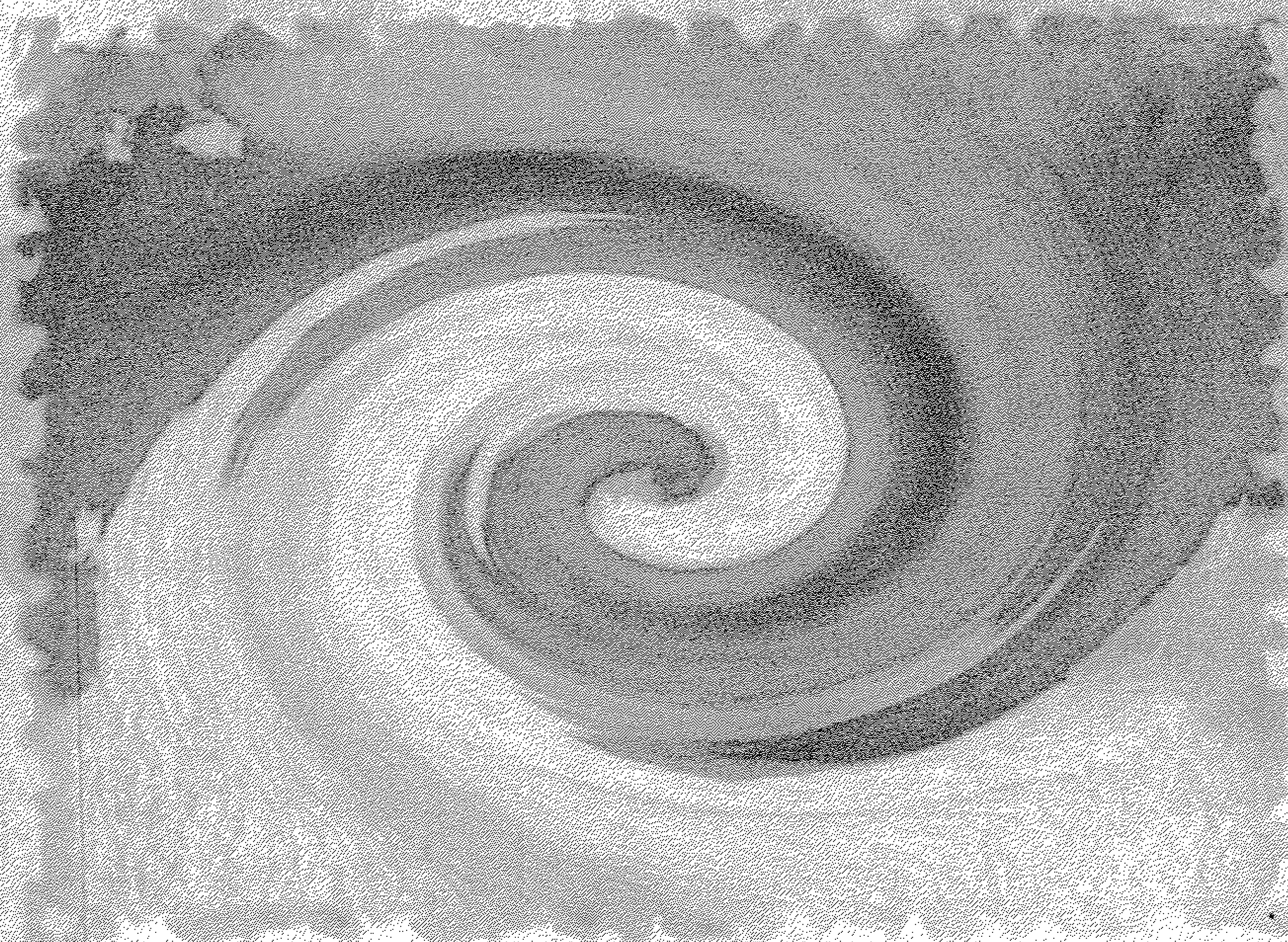
Zimmerman, W. E., & Brody, L. E. (1986, March/April). Part-time college for gifted high school students. *G/C/T*, 32–33.

Zinner, J. (1985, June). Thinking makes an IMPACT. *Thrust*, 30–32.

Zorman, R. (1993). Mentoring and role modeling programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 727–741). New York: Pergamon.




بدمشق





السعر: 15 دولار أمريكي أومايعادلها